

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação
Mestrado em Educação Especial

QUANDO OS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO CRIAM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

ESTRATÉGIAS DE MUDANÇA COMPORTAMENTAL
APLICADAS EM CONTEXTO ESCOLAR E INSTITUCIONAL

Rita Margarida Crisóstomo da Silva

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor João Luís Pimentel Vaz

Novembro de 2012

Agradecimentos

Ao apresentar este trabalho, quero agradecer a todos os que, de algum modo, contribuíram para a sua elaboração.

Ao Professor Doutor João Luís Pimentel Vaz, pelas sugestões, disponibilidade, apoio e orientação.

A todos os Formadores deste Curso de Mestrado, pelas aprendizagens que me ajudaram a conquistar.

Aos meus companheiros de Mestrado, Clara, Isabel, Paula e Paulo pelos conselhos e partilhas.

À comunidade educativa da escola onde desenvolvi parte deste Projeto, particularmente à Diretora de Turma do 8º D, pelo seu empenhado envolvimento.

A todos os que trabalham no Lar de Infância e Juventude, palco, igualmente, de trabalhos, nomeadamente à Vera, colega de profissão e amiga, que ajudou a “levar o barco adiante”, quando o tempo parecia pouco para darmos resposta a todas as solicitações.

Ao aluno, protagonista no nosso estudo, cuja disponibilidade e vontade de contribuir para a sua prossecução se tornaram fundamentais.

À minha avó, Ilda, aos meus pais, Serafim e Maria e ao meu marido, Ricardo, pelo incentivo e carinho.

E, principalmente, aos meus filhos, Maria Francisca e Afonso, por me fazerem, com um inocente sorriso de criança, ter alento para continuar, mesmo nos momentos mais difíceis.

A todos, o meu sentido obrigada...

Preâmbulo

Ao ler-se o presente relatório de projeto, sentir-se-á, eventualmente, necessidade de uma justificação para o facto de o trabalho aí relatado não ter seguido a calendarização inicial, principiando-se mais tarde relativamente ao previsto.

O texto que se segue, nascido de um misto de sentimentos, ajudará a elucidar...

Novo ano letivo... primeiro dia no novo local de trabalho... Chegada a um ambiente onde tudo é visto e sentido pela primeira vez! O desafio adivinhava-se, pois o contexto - uma instituição de acolhimento de crianças e jovens retirados judicialmente às famílias - era bem diferente de uma escola tradicional.

Entro e, de imediato, sou quase abalroada por um rapazito de olhitos negros e sorriso rasgado, espreitado e curioso, que se dirige a mim: “É a senhora a nossa nova *stôra*? Seja bem-vinda!”. E, sem pudor, dá-me um daqueles abraços que nos ficam na memória.

A recordação desse momento rapidamente contrastou com as palavras que me chegaram vindas de quem há mais tempo ali trabalhava: “Não se deixe enganar... olhe que ele é uma peste!...”. E foi com este rótulo que, ao longo dos seus curtos anos de existência, este menino, de olhitos negros e sorriso rasgado, foi sendo conhecido nos ambientes por onde ia passando.

Com o tempo, apercebi-me de que muita coisa não estava bem, mas que muito poderia, também, ainda ser feito.

Apelando ao “espírito de luta” com que costumo enfrentar os desafios, na minha cabeça um turbilhão de ideias começava a fervilhar.

Aquele menino vivia numa agitação de sentimentos com a qual não conseguia conviver e que se traduzia num desassossego constante, quer no contexto institucional (que lhe servia de lar), quer no académico.

Ao longo dos anos, as queixas de indisciplina escolar, registadas no seu processo, tinham sido inúmeras, e, quando chegou a hora de mudar para o 5º ano (com a consequente mudança de escola), todo esse passado veio ao de cima, levando a que nenhum estabelecimento de ensino *pudesse* (leia-se, quisesse) aceitar a sua matrícula!

Após intervenção da Direção Regional de Educação, a matrícula do aluno - imposta, pois, superiormente - acabou mesmo por acontecer...

Sendo eu conhecedora de todo este processo, talvez devesse ser expectável prever o desfecho desta “história”... No entanto, ingenuidade (?), vontade de não baixar os braços (?), impeliram-me a tentar...

Assim, sustentada pelo trabalho de projeto que tinha de desenvolver no âmbito do Mestrado em Educação Especial, dirigi-me à Direção da escola que o aluno tinha começado a frequentar e, munida de todos os requisitos burocráticos por ela exigidos, propus-me, numa perspetiva de trabalho colaborativo, contribuir para a implementação de um plano que, agindo na área comportamental, ajudasse aquele jovem.

É certo que, formalmente, o meu pedido suscitou o interesse dos responsáveis escolares, considerando-o importante e pertinente face às dificuldades evidenciadas pelo aluno. Contudo, a autorização para iniciar o trabalho (cuja etapa seguinte seria uma reunião com o conselho de turma do discente para dar a conhecer o projeto) tardava em ser concedida.

Entretanto, as aulas tinham começado... e os problemas também! O aluno era um elemento perturbador, passando, num curto espaço de tempo, a ser punido com dias de suspensão sucessivos.

Consequentemente, a urgência em iniciar o trabalho parecia-me evidente! Por outro lado, a cada contacto que eu estabelecia com a escola os ecos que me chegavam, de elementos da Direção, eram preocupantes: “já não temos paciência para ele”, “já tivemos alunos problemáticos, mas este passa-os a todos! ...”.

Semanas após o meu contacto inicial, fui informada de que o projeto iria, por fim, ser levado ao conhecimento do conselho de turma, por intermédio da Direção, que preferia ser ela a dar essas primeiras informações, ficando eu convocada para um segundo encontro.

Não sei o que se passou, não sei os argumentos apresentados, não sei as opiniões emitidas. Sei, no entanto, o veredito deste processo: o conselho de turma não estava disponível para colaborar neste projeto (confesso, perguntei, em qual projeto?... No meu ou no projeto de vida do aluno?).

Tive de respeitar... e avancei. Quanto ao meu trabalho de projeto, com o incentivo e apoio do meu Professor orientador, recomecei todo o processo: uma outra escola, um outro protagonista.

Quanto ao aluno, os problemas de comportamento agravaram-se e a atuação da Direção foi no sentido de o encaminhar para outra escola, o que veio a acontecer. Hoje, num outro ambiente envolvente, com uma colaboração mais efetiva da comunidade educativa, os problemas começam a atenuar-se e, por caminhos mais ou menos sinuosos, a mudança comportamental começa, dia após dia, a tomar forma!

Quando os problemas de comportamento criam necessidades educativas especiais

Resumo

A questão dos problemas de comportamento é familiar a todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo e é vista como potenciadora do insucesso académico e do descontentamento por parte da comunidade educativa

No entanto, esta realidade não se esfuma ao passarmos os portões do recinto escolar, vai adiante, trazendo preocupações não só para as famílias mas também para a comunidade em geral, devendo tornar-se, por isso, motivo de uma efetiva reflexão.

O nosso estudo, inserido, pois, na temática dos problemas de comportamento, passou pela implementação de estratégias de mudança comportamental, visando o aluno, mas também os contextos onde ele se inseria. Fomentou-se, assim, uma organização e gestão da sala de aula mais eficaz, por parte do professor, favorecendo, simultaneamente, uma estreita colaboração entre a escola e a família.

Os resultados obtidos acabaram por ir ao encontro da nossa pretensão - uma mudança comportamental sustentada - fruto de uma complementaridade entre as várias estratégias selecionadas. De facto, acreditamos que a entreaajuda escola-família, a atuação direta junto do aluno e a relação positiva com ele estabelecida, bem como a intervenção envolvendo os professores, terão sido a chave para um desfecho positivo do trabalho por nós delineado.

Palavras-chave: Inclusão; Problemas de Comportamento; Institucionalização; Relação Escola-Família

Abstract

The issue of behaviour's problems is close to all those who are involved in the educational process and it is seen as a booster of academic failure and complaint of the educational community. However, it does not disappear as we pass the gates of the school building, go ahead, bringing concerns not only for families but also for the community in general. So, it must become an effective source of reflection.

Our study is about behaviour's problems, and our intervention has implemented strategies searching behavioural change in the student, but also wanted to promote a management of the classroom more effective done by the teacher, encouraging a close collaboration between the school and the family.

The strategies lead us to our aims - a sustained behavioural change, and we think that these results are consequence of an interconnection between the various strategies selected. In fact, we believe that the help existed between school and family, working directly with the student and the positive relationship established with him, as well as an intervention involving teachers, have been the key to a positive outcome of the work that we have thought.

Keywords: Inclusion; Behaviour's Problems; Institutionalization; Family-School Relationship

Sumário

Agradecimentos	I
Preâmbulo.....	III
Resumo	VII
Abstract	VIII
Índice dos quadros	XIII
Índice dos gráficos	XIII
Siglas e abreviaturas	XIV
Introdução	1

I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 - O CAMINHO PARA UMA ESCOLA

INCLUSIVA	5
1.1 - Perspetiva histórica	7
1.2 - Em torno do conceito de <i>inclusão</i>	9
1.3 – O conceito de <i>Necessidades Educativas Especiais</i> ...	10

Capítulo 2 - OS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO 13

2.1 – Noção de “problemas de comportamento”	15
2.2 - Possíveis causas para a indisciplina	21
2.3 - Prevenção da indisciplina: algumas sugestões	16
2.4 - Estratégias de mudança comportamental	23
2.5 – Os problemas de comportamento como objeto de estudo	25

Capítulo 3 – INSTITUCIONALIZAÇÃO: RECURSO DE	27
<i>FIM DE LINHA</i> OU OPORTUNIDADE DE SUCESSO? ...	
3.1 – Institucionalização: percurso até à sua consumação	29
3.2 – Possíveis fragilidades no processo de institucionalização	31
3.3 – A pertinência da <i>vinculação</i>	34
3.4 – Institucionalização, que potencialidades?	35
 Capítulo 4 – A RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA.....	37
4.1 - A realidade portuguesa nos tempos mais recentes.....	40
4.2 - Dificuldades na parceria escola-família	41
4.3 – Estratégias de aproximação da escola à família	42
4.4 - Pertinência de uma efetiva colaboração escola-família....	44
 II PARTE - ESTUDO EMPÍRICO	
Capítulo 5 – METODOLOGIA	47
5.1 - Modelo de Investigação	49
5.2 – Plano de ação	50
5.3 - Contextos de Investigação	51
5.3.1 – O Lar de Infância e Juventude	51
5.3.2 – A escola	55
5.3.3 – O aluno	55
5.4 – Objetivos	57
5.5 - Recolha de Dados	59
5.5.1 - Análise documental	59
5.5.2 – Observação	60

5.5.3 - Entrevistas semi-estruturadas	63
5.5.4 - Teste sociométrico	64
5.6 – Procedimentos	65
5.7 – Calendarização	72
5.7.1 – Calendarização inicial	72
5.7.2- Calendarização final	73
 CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	 75
6.1 – Apresentação e interpretação dos resultados	77
6.1.1 – Análise documental	77
6.1.2 – Observações	79
6.1.2.1 – Observações: primeiro momento.....	79
6.1.2.2– Evolução dos comportamentos	84
6.1.2.3– Observações: segundo momento	89
6.1.3 – Entrevistas	92
6.1.3.1 – Entrevistas aos professores	92
6.1.3.2 – Entrevista ao aluno	93
6.1.4 – Teste sociométrico	93
6.2 - Discussão dos resultados	96
 CONCLUSÕES	 101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	117

ANEXOS

Anexo 1- Requerimento apresentado à Direção do estabelecimento de ensino palco do estudo	120
Anexo 2- Documento para autorização do encarregado de educação do aluno a participar no projeto	121
Anexo 3- Grelha para sistematização de dados do aluno retirados do seu processo e respetivo exemplo de preenchimento	122
Anexo 4- Instrumento de Recolha de Dados – Grelha de Observação (apresentada por Lopes & Rutherford, 2001) e respetivo exemplo de preenchimento	124
Anexo 5- Grelha de registo de comportamento do aluno (sala de aula) e respetivo exemplo de preenchimento	126
Anexo 6- Grelha de registo de comportamento do aluno (sala de estudo – instituição de acolhimento) e respetivo exemplo de preenchimento	128
Anexo 7- Instrumento de Recolha de Dados – Guião das entrevistas semi-estruturadas a realizar aos professores do aluno	130
Anexo 8- Instrumento de Recolha de Dados – Guião da entrevista semi-estruturada a realizar ao aluno e respetivo resultado	131
Anexo 9- Instrumento de Recolha de Dados – Teste sociométrico, adaptado de Northway & Weld, 1999	134
Anexo 10- Matriz sociométrica (8º D)	136
Anexo 11- Documento distribuído aos professores do aluno, após a sessão de esclarecimento	137
Anexo 12- Análise de conteúdo das entrevistas aos professores	142
Anexo 13 – Testemunhos finais de professores e aluno	149
Anexo 14 - Estratégias de mudança comportamental: sugestões de atuação	152

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos utentes do Lar de Infância e Juventude (Janeiro/2012) quanto à idade, tempo de institucionalização e sexo	52
Quadro 2 – Calendarização inicial	72
Quadro 3 – Calendarização final	73
Quadro 4: Número de participações disciplinares do aluno, por disciplina, no primeiro período	77
Quadro 5: Comportamentos de professores e alunos, na sala de aula (antes da intervenção)	82
Quadro 6: Comportamentos de professores e alunos, na sala de aula (após a intervenção)	91
Quadro 7: Resultados do teste sociométrico, relativos ao aluno TR	94

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico 1: Motivos para as participações disciplinares	78
Gráfico 2: Comportamentos perturbadores exibidos pelo aluno nas aulas (antes da intervenção)	80
Gráfico 3: Comportamentos perturbadores exibidos pelo aluno na sala de estudo (antes da intervenção)	81
Gráfico 4: Evolução da exibição de comportamentos perturbadores na disciplina de Matemática	84
Gráfico 5: Evolução da exibição de comportamentos perturbadores na disciplina de Inglês	85

Gráfico 6: Evolução da exibição de comportamentos perturbadores na disciplina de Língua Portuguesa	85
Gráfico 7: Evolução da exibição de comportamentos perturbadores na disciplina de História	86
Gráfico 8: Evolução da exibição de comportamentos perturbadores na sala de estudo	87
Gráfico 9: Evolução da classificação das aulas	88
Gráfico 10: Comportamentos perturbadores exibidos pelo aluno nas aulas (após a intervenção).....	89
Gráfico 11: Comportamentos perturbadores exibidos pelo aluno na sala de estudo (após a intervenção)	90

SIGLAS E ABREVIATURAS

NEE – Necessidades educativas especiais

CIF – CJ -Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde adaptada a crianças e jovens

PC – Problemas de comportamento

OGSA - Organização e gestão da sala de aula

CBP - comportamento de baixa probabilidade

CAP - comportamento de alta probabilidade

LPCJ - Lei de Proteção de Crianças e Jovens

LIJ - Lares de Infância e Juventude

EE – Encarregado de educação

TIC - Tecnologias de informação e comunicação

CEF - Curso de educação e formação

PEE - Projeto Educativo da Escola

INTRODUÇÃO

Ao caminharmos no sentido de uma sociedade mais justa e solidária, a escola desempenha, sem dúvida, um papel primordial. Cabe-lhe não só responder aos alunos que buscam conhecimentos, mas também ajudar na sua formação global como indivíduos.

Pugnando pela igualdade de direitos, independentemente da idade, sexo, religião, etnia ou apresentação de necessidades educativas especiais (NEE), a escola deve constituir-se como um espaço de partilha de experiências e de convivência saudável, onde a inclusão deve ser palavra-chave e onde cada um ajuda e é ajudado a crescer como cidadão.

No entanto, é consensual que a inclusão ultrapassa muito a partilha de espaços comuns e a colocação física do aluno na sala de aula. De facto, o acesso da criança com NEE à escola do ensino regular não garante necessariamente resultados e participação iguais aos demais discentes. Por conseguinte, a escola deverá assumir a diferença desses alunos, tendo-a em consideração e tornando-a uma mais valia para a comunidade escolar, desde logo, como fomentadora do respeito pela diversidade individual e do espírito de entreajuda.

Decorrente da nossa colocação profissional, no ano letivo transato tivemos oportunidade de conviver de perto com um aluno com NEE, associadas a problemas de comportamento, cuja vivência em contexto escolar nos pareceu suscetível de ser melhorada. No seguimento desta nossa inquietação, pensámos investigar um pouco mais no sentido de contribuir, de algum modo, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados e, consequentemente, para a melhoria da qualidade de vida deste jovem.

Assim, no sentido de atingir esse objetivo, propusemo-nos implementar um plano de intervenção, focado não só na atuação do aluno, mas também nos contextos onde os problemas de comportamento

se evidenciavam, no sentido de extinguir, ou pelo menos de atenuar, tais comportamentos.

Por conseguinte, o presente trabalho organiza-se em duas partes. A primeira ilustra a revisão bibliográfica que efectuamos no contexto em estudo. Assim, primeiramente, abordaremos, numa breve perspetiva histórica, o caminho percorrido no que diz respeito às práticas de atendimento das crianças e jovens com NEE. Posteriormente, após analisarmos os conceitos de inclusão e de NEE, porque é também de problemas de comportamento que vamos tratar, efetuamos ainda o enquadramento teórico no que a esta problemática diz respeito.

Abordaremos, igualmente, a questão da institucionalização, uma vez que é nessa realidade que se desenvolverá, em parte, o nosso projeto. Por último, porque escola e família são palcos privilegiados para o desenvolvimento equilibrado do indivíduo, nomeadamente numa perspetiva colaborativa, referiremos neste contexto alguns aspetos que nos pareceram pertinentes para a compreensão global do nosso estudo.

Na segunda parte, descreveremos o nosso projeto, dando a conhecer a metodologia utilizada. Caracterizaremos, então, os contextos de atuação e explicaremos como se procedeu à recolha e tratamento dos dados que serviram de fundamento à intervenção. Paralelamente, descreveremos os procedimentos que tomamos no sentido de atingirmos os objetivos a que nos propusemos, apresentando, depois, os resultados obtidos e a discussão dos mesmos. Finalizaremos, expondo alguns constrangimentos inerentes ao trabalho, bem como as conclusões mais relevantes a que o nosso estudo nos permitiu chegar.

I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1- O CAMINHO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

1.1. Perspetiva Histórica

Num tempo de constantes mudanças, cabe à Escola de hoje dar resposta à imensa diversidade de alunos que lhe chegam, sendo-lhe exigida capacidade de adaptação para conseguir que a generalidade dos seus discentes, independentemente das suas diferenças, consiga ter sucesso académico. Neste contexto, a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares vem enfatizar ainda mais a urgência de uma pluralidade das respostas educativas.

Contudo, até chegarmos à situação atual, um longo caminho foi percorrido no que diz respeito às práticas de atendimento das crianças e jovens com NEE.

Reportando-nos à realidade portuguesa, após uma fase em que a esmagadora maioria dos indivíduos com deficiência ficava em casa ao cuidado exclusivo da família, surge uma outra, chamada Fase Assistencial, caracterizada pela presença dessas crianças e jovens em instituições, cujos objetivos primordiais eram a proteção e acolhimento (Ribera, 1996).

A partir do início do século XX, o diagnóstico médico-psico-pedagógico ganha relevância, servindo de base para a categorização das crianças, fundamentando o seu encaminhamento para diferentes tipos de escolas ou de classes, sendo a valência assistencial das instituições de acolhimento complementada com a função educativa (Carvalho, 2000). É, assim, reconhecido a essas crianças o direito à educação e à reabilitação, facultadas em estruturas específicas, por técnicos e professores habilitados. Estávamos, então, na Fase da Educação Especial de Cariz Médico-Terapêutico. É nesta altura que surge, por exemplo, em 1916, o Instituto da Casa Pia, para observação e ensino de crianças com

deficiência mental e problemas de linguagem, começando-se a visar um desenvolvimento mais global dos utentes (Alberto, 2003).

Nos primeiros anos da década de 70, do século passado, uma nova fase emerge no que concerne ao atendimento de crianças e jovens com NEE, a Fase da Integração, com intervenção centrada no aluno. As medidas tomadas visavam, sempre que possível, levar o discente para a escola do ensino regular, onde lhe seria prestado o apoio necessário, preferencialmente fora da sala de aula. Nestas circunstâncias, não havia necessidade de mudanças, nem no currículo, nem nas estratégias pedagógicas, pois a intervenção apenas se centraria no aluno com NEE, de forma a ajudá-lo a superar as “suas” dificuldades. O envolvimento do professor do ensino regular era tanto maior quanto maior fosse o grau de integração, contudo, cabia ao *professor especialista* e/ou a outros técnicos um papel preponderante.

Em meados dos anos 80, do século passado, entramos numa nova fase, também de Integração, mas com intervenção centrada na escola. A ênfase da causa dos problemas educativos desloca-se da criança para a situação educativa no seu todo, constituindo-se como objecto de mudança a problemática global do ensino-aprendizagem. Passou a valorizar-se, neste processo, o papel do professor do regular e a encarar-se o *professor especialista* como um recurso educativo da escola, capaz de estender a sua acção a todos os alunos que dela pudessem beneficiar. Caminhávamos, assim, para uma inclusão mais efetiva dos alunos com NEE.

Todavia, é de salientar que as experiências que caracterizam cada fase não vieram substituir totalmente a realidade anteriormente existente, uma vez que apenas traduzem a tendência mais relevante de cada

momento; assim, poderão ocorrer em simultâneo situações que ilustrem as fases supracitadas.

1.2. Em torno do conceito de Inclusão

No contexto educativo, não é fácil dar uma definição breve do conceito de “inclusão” pois são várias as vertentes que devemos considerar. Ao longo dos últimos anos, diferentes autores têm-se debruçado sobre esta temática, surgindo noções de inclusão, que se vão complementando.

Assim, Ladeira e Amaral (1999:7) definem inclusão como “um processo que se desenrola ao longo da vida de um indivíduo e que tem como objectivo a melhoria da sua qualidade de vida. Este processo tem, entre outros, o objetivo de melhorar as condições de participação e envolvimento da população com deficiência na vida da comunidade, através de um envolvimento na escola, no trabalho, em atividades de recreio e na família”. Por outro lado, Correia (2003:11) refere que a inclusão é a “inserção do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares”.

Já Ainscow, Porter e Wang (1997) enfatizam outra faceta no seu conceito de inclusão, admitindo que os alunos com NEE possam ser estímulo para a promoção de estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos.

De facto, a construção da identidade de uma escola, que se quer inclusiva, é um processo que se vai desenvolvendo, exigindo comunicação e partilha entre os vários intervenientes, uma vez que o seu sucesso depende de um esforço concertado de toda a comunidade educativa.

Não nos esqueçamos, pois, que uma escola de qualidade para todos deve valorizar a diferença, sendo capaz de responder à diversidade, já que como se lê na Declaração de Salamanca (1994, p.18), “por tempo demasiado longo as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades”...

1.3 – O conceito de *Necessidades Educativas Especiais*

As *necessidades educativas especiais* (entendidas como a procura de condições individualizadas para o acesso à aprendizagem) desde há muito acompanham a realidade educativa, mesmo que sob a capa de distintas designações, mesmo que para elas nem sempre se tenha querido olhar!

Contudo, uma primeira abordagem ao conceito, tal como hoje é visto, surgiu nos finais da década de 70 do século passado, no Reino Unido, no âmbito de um relatório (The Warnock Report) sobre o atendimento prestado à pessoa com deficiência, advogando-se, já, que a escola regular deveria abrir-se aos alunos com incapacidades. Nesta linha de pensamento, em 1994, a Declaração de Salamanca (p.3) reforça a ideia de uma *educação para todos*, “independentemente das condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”, dando particular atenção à criança e jovem com NEE.

Em Portugal, numa perspectiva de crescente democratização no acesso ao sistema educativo e de igualdade de direitos, surge o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Este estabelecia o regime educativo especial aplicado aos alunos com NEE, já definido não exclusivamente em critérios médicos, mas atendendo também a critérios pedagógicos.

Em 2001, o Decreto-Lei n.º 6/2001, no seu artigo 10º, define claramente NEE, referindo-as como *incapacidades* com reflexo “numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde”.

Continuando num quadro de equidade educativa, surge o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (revogando o Decreto-Lei n.º 319/91), que passa a enfatizar o carácter permanente das NEE, baseando-se na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, adaptada a crianças e jovens (CIF - CJ). Assim, NEE de carácter permanente passam a ser vistas como as que

“resultam de limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.”

(Artigo 1º)

É, pois, este o conceito atualmente tido em conta no contexto educativo português e que dá lugar à “mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial” (Decreto-Lei n.º 3/2008) das crianças e jovens com NEE, no sentido de lhes proporcionar, dentro do possível, o acesso a uma plena cidadania.

CAPÍTULO 2 – OS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO

2.1- Noção de “problemas de comportamento”

Falarmos de *problemas de comportamento* (PC) é falarmos de um conceito que não pode ser dado como uma definição única e universal. De facto, um comportamento¹ para ser considerado *problemático* ou *perturbador*, não pode ser visto de forma isolada e descontextualizada, desde logo porque este pode ser aceitável num dado contexto (por exemplo, correr atrás de um colega, no recreio) e não sê-lo noutro (fazer o mesmo na sala de aula).

Por outro lado, comportamentos aparentemente inócuos (tal como levantar-se para colocar um papel no lixo ou mexer nas canetas de um colega) podem tornar-se perturbadores se em acumulação, ou caso sejam repetidos frequentemente; outros comportamentos há que, se exibidos por um curto período de tempo, podem até ser desculpáveis (por exemplo, olhar pela janela), mas já não o serem se perdurarem no tempo; igualmente, há comportamentos que, mesmo similares, podem ser mais graves do que outros (será mais perigoso dar um soco na cara a um colega do que lhe dar um pequeno empurrão). Devemos, ainda, considerar a própria tolerância de quem observa os comportamentos antes de os rotular de *perturbadores*, já que para uns, determinada atitude pode ser aceitável, enquanto para outros pode, efetivamente, ser problemática.

No fundo, e apesar de todos estes condicionantes, pensamos que não estaremos a fugir ao consenso generalizado se aceitarmos que os *comportamentos perturbadores* são comportamentos que fogem ao que está convencionalmente estabelecido, de acordo com determinada cultura

¹ Para os comportamentalistas, os comportamentos são ações do indivíduo simultaneamente: (1) observáveis e (2) mensuráveis. (Lopes e Rutherford, 2001:43).

ou contexto, podendo, até, pôr em risco a integridade física e/ou emocional de quem os pratica ou de terceiros.

No ambiente educativo, os PC tomam diversas formas, indo desde casos de indisciplina, a atos mais esporádicos - mas mais gravesos - de violência escolar, em que as agressões são intencionais, violando claramente os direitos de terceiros, podendo incluir, mesmo, o ataque físico a colegas, professores e funcionários (Lopes e Rutherford, 2001).

Já a indisciplina no contexto da sala de aula, vista por Neves e Silva (2006:7) como “a manifestação de condutas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor (...) e, conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem”, não apresentando atitudes tão perigosas como a violência escolar (por exemplo, interromper a aula, levantar-se sem autorização, recusar fazer as tarefas, etc.), pode ser igualmente nefasta para o bom ambiente educativo.

De facto, à indisciplina está inerente uma falta de interiorização² das regras sociais pelo aluno, traduzida em atitudes de desobediência que condicionam o desempenho docente. É fulcral, sem dúvida, uma atuação assertiva do professor no sentido de não deixar agudizar as situações, pois, como referem Lopes e Rutherford (2001:23), “atualmente, o professor tem de conquistar a sua posição perante as turmas,

² Maccoby e Martin (1983), referidos por Lopes e Rutherford (2001:115), consideram que a criança precisa de aderir às orientações do adulto para que a interiorização das normas e valores que este procura inculcar-lhe não seja efêmera. Assim, estes autores explicitam os três processos de interiorização de atitudes: (1) aceitação, em que a criança exhibe publicamente as atitudes corretas (visando uma recompensa ou evitando castigos), mas volta às atitudes desajustadas fora desse contexto; (2) identificação, em que as atitudes corretas são exibidas em público e em privado, mas apenas duram enquanto a relação com o adulto instigador da mudança se mantiver com nitidez; (3) interiorização, que envolve uma mudança mais duradoura, não dependente da relação do sujeito com a fonte de influência nem de eventuais compensações imediatas.

desempenhando as suas competências de gestão um primordial papel no cumprimento desse objetivo”.

2.2 – Possíveis causas para a indisciplina

A indisciplina, que inequivocamente existe e provoca desequilíbrios importantes no normal funcionamento do grupo-turma e das escolas em geral, é normalmente atribuída aos alunos que chegam à escola *marcados* por problemas familiares, económicos, sociais, raciais, étnicos e por insucessos repetidos (Estrela, 1991:33). Contudo, a indisciplina é um fenómeno multidimensional, que não pode ser imputado exclusivamente ao discente, já que todos os intervenientes no processo educativo (e mesmo fatores externos à escola) terão, eventualmente, a sua quota-parte de responsabilidade.

Assim, no que concerne às causas exteriores à escola, o ambiente familiar, a sociedade e até o próprio Ministério da Educação, são apontados como influências mais significativas. Por um lado, a família, constituindo-se como ambiente primário de educação, pode não conseguir criar contextos de desenvolvimento adequados à criança, o que se refletirá, mais tarde, em comportamentos desajustados na escola. Por outro lado, alguns dos comportamentos indisciplinados poderão ser explicados por influências perversas da sociedade, como o crescente número de alunos provenientes de grupos populacionais onde subsistem problemas de integração social e, mesmo, por certos programas televisivos visionados sem a devida supervisão de um adulto. Por outro lado, ainda, o Ministério da Educação, ao lançar programas que privilegiam um saber clássico em detrimento de um maior pragmatismo e publicando regulamentos, muitas vezes desconexos entre si, pode levar à descrença no funcionamento da escola (Martins e Cabrita, 1991).

Relativamente aos fatores internos da escola, estes podem ir desde questões logísticas e de funcionamento até às atitudes quer dos adultos, quer dos discentes. Com efeito, a escassez de recursos financeiros ou uma gestão escolar ineficaz pode limitar a resolução de problemas relacionados com o espaço (limpeza, luminosidade, existência de zonas de lazer...), equipamentos e pessoal auxiliar, o que pode, indiretamente, contribuir para que a escola se torne um meio menos agradável e, eventualmente, mais propício a atitudes indisciplinadas.

Também a dinâmica da turma é um fator importante na questão da (in)disciplina. A turma, como grupo que é, reveste-se de grande importância no processo de socialização e aprendizagem dos jovens. Efetivamente, possíveis subgrupos formados no seio daquela, com interesses e motivações discordantes das regras estabelecidas pelo professor, poderão boicotar o normal funcionamento das aulas. Por outro lado, todas as interações dentro da própria turma podem fazer aumentar, manter ou diminuir/extinguir os comportamentos indisciplinados³.

³ Segundo o modelo ABC de análise comportamental (*A* – *antecedent*/ antecedente: acontecimento que ocorre imediatamente antes do comportamento e que assinala a iminência da sua ocorrência; *B* – *behavior*/comportamento; *C* – *consequent*/consequência: acontecimento que se segue ao comportamento e que é por ele motivado), aquilo que se passa antes, durante e após a ocorrência de um comportamento específico é fundamental para a sua manutenção, diminuição (ou extinção) ou aumento. Assim, a modificação do comportamento pode ser alcançada através da alteração do ambiente quer nos momentos iniciais (ligados aos antecedentes), quer nos finais (ligados às consequências), quer em ambos. Contudo, numa perspetiva mais preventiva, se conseguirmos criar antecedentes mais adequados, provavelmente seguir-se-ão comportamentos mais desejáveis e, consequentemente, os PC não serão exibidos. (Lopes e Rutherford, 2001:77-80)

Outro fator relevante nesta temática é, sem dúvida, o próprio aluno. Assim, as causas da indisciplina focalizadas no aluno podem passar, por exemplo, pela sua imaturidade, por um temperamento mais difícil, pela falta de interesse e motivação para o estudo, por um percurso estudantil pejado de insucessos⁴ (contribuindo para um frágil autoconceito) e por uma fraca capacidade de controlo de impulsos, muitas vezes ligada a fatores biológicos, como é o caso das crianças hiperativas. (Amado, 2000).

Podemos ainda acrescentar, de acordo com a perspetiva comportamentalista, a questão da *aprendizagem dos comportamentos*. Com efeito, se defendermos que os comportamentos são aprendidos e interiorizados pelo indivíduo de acordo com as interações que vai vivenciando, podemos inferir que se um aluno apresenta comportamentos inadequados será porque seguiu modelos que o conduziram nesse sentido ou porque alguém (normalmente os seus cuidadores) lhe reforçou⁵ essas

⁴ De acordo com Vaz (1987:16), apoiado nas ideias de Bloom e colaboradores (1977), a origem do mau rendimento escolar é atribuído, em grande medida, à *falta de atenção*, entendendo-se a *atenção* como mecanismo basilar e indispensável para se alcançarem as metas de carácter cognitivo geralmente avaliadas em termos de rendimento escolar.

⁵ Segundo Lopes e Rutherford (2001:85), um reforço é um “estímulo que apresentado contingentemente a um comportamento aumenta a probabilidade da sua repetição”. Numa perspetiva comportamentalista, o reforço de comportamentos relaciona-se com quatro processos distintos: reforço positivo (ex.: o professor faz algo que é sentido como uma recompensa, como algo de bom, pelo aluno; punição (ex.: o professor faz algo que é sentido negativamente pelo aluno; extinção (ex.: o aluno tem um comportamento que é ignorado, sentindo que a sua atuação é indiferente aos outros, o que pode acabar por levá-lo a deixar de exibir esse comportamento); reforço negativo (ex.: o aluno tem determinado comportamento para evitar algo desagradável, tal como ir a uma aula para não ter a penalização da falta e não com o intuito de aprender).

atitudes e não as mais ajustadas (Magalhães, 1992). Contudo, este modelo também nos deixa o mote para agirmos, pois se os *maus comportamentos* são aprendidos, então também os *bons comportamentos* o serão, logo, *só* teremos de por em prática o *plano certo* para os fazer vir à tona e serem assimilados.

Por último, olhamos para o papel do professor no que à (in)disciplina diz respeito, havendo a destacar não só o seu “saber” e “saber fazer”, mas também o seu “saber ser”. Neste âmbito, Lopes e Rutherford (2001:129) referem que para um professor ensinar bem tem que conhecer a matéria que ensina (subentendendo-se, aqui, a importância de uma boa formação inicial), mas também tem de ter a capacidade de a transmitir eficazmente, já que, se o conseguir, terá alunos mais interessados e motivados, dificultando, por inerência, a indisciplina.

Mas, não só os conhecimentos científicos e pedagógicos do professor são importantes neste contexto, também as interações na aula são relevantes, pois, como lembra Sampaio (1996:14) “ para que a indisciplina não brote quase por geração espontânea, é útil que o professor tenha bem presente a importância dos aspetos relacionais com os seus alunos (...), devendo a tónica da sua ação centrar-se na prevenção da indisciplina e não na forma de a controlar”.

Em suma, a atuação docente, quer ao nível da estruturação das tarefas académicas, quer ao nível das relações sociais na turma, tem, sem dúvida, peso preponderante num bom ambiente de aprendizagem, desejando-se, por isso, que essa gestão eficaz da sala de aula possa ser um fator sempre presente na realidade educativa.

2.3 – Prevenção da indisciplina: algumas sugestões

Diz-nos o senso comum – e a nossa própria experiência pessoal e profissional – que, na vida e, mais particularmente no contexto educativo, “é melhor prevenir do que remediar”. Nessa perspectiva, fará todo o sentido olharmos para a realidade escolar e, sinalizando as eventuais *fontes de ignição* da indisciplina, procurar eliminá-las.

Há, pois, um conjunto de medidas que, se tidas em consideração, podem contribuir para uma diminuição dos PC existentes na escola e, mais concretamente, ao nível da sala de aula. Sem sermos exaustivos, apresentamos de seguida algumas dessas sugestões, corroborados pela opinião de diferentes autores.

Assim, Amado e Estrela (2000) referem que uma gestão da escola democrática e participada, tendo em conta a opinião da comunidade educativa, inclusivamente a dos alunos, poderá diminuir os PC já que o discente, ao sentir-se valorizado e respeitado, aderirá mais facilmente às normas e valores da escola, sentindo-se membro dessa comunidade. Os mesmos autores apontam ainda a importância de um maior e mais eficaz envolvimento da escola com a comunidade exterior e, muito particularmente, com as famílias dos seus alunos.

Lopes e Rutherford (2001) falam na importância da *organização e gestão da sala de aula* (OGSA), tida como um conjunto de estratégias posto em marcha “a montante” da indisciplina, contribuindo para a sua prevenção. Estes autores reforçam, uma vez mais, a pertinência de uma boa capacidade académica, pedagógica e relacional do docente para uma OGSA eficaz.

Nesse sentido, o professor deve deixar aos alunos a percepção de que está atento aos pormenores que ocorrem no seio da turma, procurando aperceber-se de tudo (dentro do exequível) o que se passa na

aula⁶. Deve, também, conseguir fazer bem várias coisas ao mesmo tempo (ensinar, aplicando diferentes estratégias para alunos com diferentes necessidades, estar atento a comportamentos disruptivos, etc.). Deve, ainda, ser organizado na apresentação da aula, evitando “tempos mortos” (potenciadores de desatenção e de comportamentos desajustados) e defensor do próprio currículo, tornando-o claro e lógico aos olhos dos alunos, que assim, melhor o compreenderão. Pede-se, igualmente, que parta com expectativas positivas relativamente aos seus alunos e que seja inovador, propondo-lhes tarefas encaradas como desafios, numa tentativa de os manter interessados e motivados.

Ainda de acordo com os mesmos autores, para uma OGSA eficaz é, sem dúvida, importante o estabelecimento de regras⁷ e procedimentos. Consideram, pois, que um sistema de regras claro, justo e exequível deve ser usado e explicado aos alunos – eventualmente com eles negociado - de preferência no primeiro dia de aulas, para que, desde logo, todos saibam como agir. Contudo, se esta definição de regras é importante, mais será o professor fazê-las cumprir. De facto, o docente deve ter a capacidade de confrontar, não deixando “passar em branco” os desvios às normas, sob pena de perder a sua credibilidade e autoridade perante os discentes.

Relativamente aos procedimentos, estes constituem rotinas comportamentais relativas ao decurso da própria aula que, após instituídas, permitem a concretização de um conjunto de tarefas (entrar na sala calmamente, dirigir-se diretamente ao lugar, tirar os materiais

⁶ Lopes e Rutherford (2011:129) referem-se a esta capacidade, como *testemunhação*.

⁷ Amado (2000), apoiado nas ideias de Short (1994) defende que quando se formula um sistema de regras estas devem ser: poucas, explícitas, positivas (exprimindo os comportamentos que se desejam e não os que se querem evitar) e realmente importantes

para aula, etc) sem ser necessário ao professor despendar tempo e energia a solicitá-las.

Acreditamos, pois, que uma escola onde aluno e família se envolvem construtivamente e em que o professor, para além da sua vertente académica valoriza, também, a sua vertente relacional, poderá ser, por certo, uma escola onde os PC serão residuais e onde o ato de “fazer crescer” um aluno pode ser encarado como um desafio compensador por toda a comunidade educativa.

2.4 – Estratégias de mudança comportamental

Estamos convictos de que a grande maioria dos professores apoiaria de bom grado o caminho da prevenção da indisciplina em detrimento do da remediação da mesma, já que, é certo, o confronto com o aluno indisciplinado é sempre fonte de perturbação do processo de ensino e aprendizagem e, cremos, do próprio bem-estar docente.

Contudo, quando confrontados com uma situação grave e súbita de indisciplina na sala de aula, muitos são os docentes que, após falhar uma eventual repreensão oral ao aluno, uma mudança de lugar ou até uma conversa mais amena visando encaminhar para o cumprimento das regras, procurem a rápida solução do problema, optando pela expulsão do discente (por norma, encaminhado com uma tarefa a realizar para outro contexto escolar – biblioteca, sala de acompanhamento disciplinar, etc.). Considerando plausível aceitarmos esta realidade numa “situação de emergência”, não nos parece que este seja o rumo a seguir, pois, como refere Sprinthall e Sprinthall (1997:262), “a reprovação severa por parte do professor poderá constituir uma forma eficaz de controlar comportamentos, mas não promove o amor à aprendizagem”.

Assim, mesmo aceitando o recurso a este tipo de remediação em casos pontuais, julgamos que a tónica da atuação docente, no que diz respeito à modificação comportamental, deverá ser colocada na implementação de outro tipo de estratégias. Neste âmbito, Lopes e Rutherford (2001: 81-125) apresentam, apoiados nas ideias de diversos estudiosos (Premack, 1965; Homme e Tosti, 1965; Gage e Berliner, 1975; Kerr e Nelson, 1983, entre outros) alguns métodos para levar à mudança, cientes de que para diminuir um determinado comportamento desajustado se deve fomentar o aparecimento (e manutenção) de um comportamento ajustado alternativo e de que as estratégias terão o seu efeito maximizado se aplicadas “na hora certa”. Propõem, então, estes autores⁸:

- 1) **Reforço social**: consiste em dar ao aluno uma resposta positiva, socialmente significativa.
- 2) **Gestão de contingências**: há uma tarefa que o aluno gosta menos (comportamento de baixa probabilidade - CBP) mas que realiza para ter oportunidade de realizar outra tarefa de que gosta mais (comportamento de alta probabilidade - CAP).
- 3) **Contratos comportamentais**: no contexto educativo, são acordos entre professor e aluno onde cada um, em consonância com o outro, estipula e aceita as suas responsabilidades;
- 4) **Sistema de créditos**: os créditos são uma espécie de pontuação (que pode ser traduzida em termos materiais) que o aluno vai amealhando para chegar a um objetivo que serve de moeda de troca.

⁸ Para informações complementares sobre estas estratégias de mudança comportamental, leia-se o anexo 14, onde são apresentadas mais pormenorizadamente.

5) **Ensino positivo:** este método prende-se com a atitude geral do professor face aos alunos, levando à criação de uma relação favorável entre ambos.

6) **Autogestão:** neste processo, aluno envolve-se na regulação do seu próprio comportamento, pronunciando-se sobre aquilo que lhe diz diretamente respeito.

2.5 – Os problemas de comportamento como objeto de estudo

Como temos estado a ver, a questão dos problemas de comportamento é familiar a todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo. De facto, vários estudos (Jesus, 1996; Veiga, 2007) referem uma agudização desta problemática - potenciadora do insucesso escolar e do descontentamento por parte da comunidade educativa - o que tem contribuído para um crescente mal-estar geral nas escolas.

No entanto, esta realidade não se esfuma ao passarmos os portões do recinto escolar, vai adiante, trazendo preocupações não só para as famílias mas também para a comunidade em geral, devendo tornar-se, por isso, motivo de uma efetiva reflexão.

Por outro lado, a escola de hoje assume responsabilidades não só na transmissão dos saberes académicos mas também na formação cívica dos seus alunos, pelo que ao orientá-los para valores e regras socialmente aceitáveis, estará a contribuir para que se tornem adultos mais responsáveis, inseridos na sociedade de forma mais positiva.

Contudo, ao longo de mais de uma década de experiência docente, lidando de perto com alunos com necessidades educativas especiais (muitos deles com problemas de comportamento), temos presenciado situações que nos levantam preocupação no que à inclusão diz respeito.

Será fácil depreender que era já nossa prática tentar intervir sempre que, em nossa opinião, o atendimento dado a esses discentes não era o mais eficaz. No entanto, a oportunidade de realizar a atual pesquisa, deu-nos o mote para irmos mais além e tentarmos perceber como, atuando em diferentes contextos, poderíamos contribuir para melhorar qualidade de vida destes jovens.

O nosso estudo, inserido, pois, na temática dos problemas de comportamento, parte de uma questão que serve de base à investigação: “Pode um plano de intervenção, centrado na tríade escola-aluno-família, levar à atenuação dos problemas de comportamento de um aluno?”.

Esta foi, verdadeiramente, a *mola* que fez espoletar um conjunto de outras dúvidas e que nos impeliu a ir em busca de resposta. Serão os comportamentos perturbadores na sala de aula da exclusiva responsabilidade do *aluno indisciplinado*, ou a atuação do professor e da restante turma também os condiciona? Quais as atitudes mais assertivas no sentido de prevenir esses comportamentos? Que estratégias pôr em prática para os mitigar? Como pode a família intervir e ser facilitadora de um desenvolvimento positivo do aluno?...

Norteados por estas interrogações, e tendo como hipótese que, efetivamente, existe um plano capaz de ajudar o aluno, partimos, então, em sua busca, *para o terreno*, fazendo nascer o projeto: “Quando os problemas de comportamento criam necessidades educativas especiais”.

CAPÍTULO 3 – INSTITUCIONALIZAÇÃO: RECURSO DE *FIM DE LINHA* OU OPORTUNIDADE DE SUCESSO?

A ideia de que a família é o local ótimo para o crescimento e construção de referenciais para a criança é usual na literatura e até no senso comum (Sá, 1991). Contudo, independentemente da família poder desempenhar esse papel crucial, nem sempre reúne as condições mínimas para garantir à criança um desenvolvimento global e equilibrado, abrindo, assim, caminho para uma eventual institucionalização.

3.1 – Institucionalização: percurso até à sua consumação

Em Portugal, os Lares de Acolhimento são hoje uma realidade que não pode ser ignorada, existindo cerca de 11 000 crianças e jovens acolhidos institucionalmente, o que nos torna um dos países europeus com maior taxa de institucionalização (Amado, 2003).

Mas, o que justificará tais valores?... Espelharão, por certo, uma intervenção preventiva ineficaz no seio das famílias com comportamentos de risco, associada a uma panóplia de outros fatores que, em conjunto, contribuirão para o surgimento de situações de perigo para a criança.

Alves (2007), fala em quatro tipos de razões – não restritas às classes sociais mais desfavorecidas - que potenciam as situações de risco:

- a) fatores individuais, relacionados com as características dos pais e da própria criança, como a personalidade ou a apresentação de comportamentos desviantes;
- b) fatores ambientais, que dizem respeito, por exemplo, às condições de habitação e ao nível socioeconómico;
- c) fatores familiares, espelhados nas interações pais-filho ou nas relações com outros familiares, que se podem traduzir em maus tratos físicos ou psicológicos;

d) fatores socioculturais, ligados a ideologias que possam pôr em causa a segurança da criança.

De facto, a nossa experiência vai ao encontro destas ideias, quando no nosso dia a dia profissional vemos serem institucionalizadas cada vez mais crianças vítimas de carências económicas extremas (notórias com o desemprego crescente), frequentemente associadas a alcoolismo ou a outras toxicodependências dos pais.

Conscientes desta realidade, em 1999, os legisladores fizeram aprovar a Lei n.º 147/99 – Lei de Proteção de Crianças e Jovens (LPCJ) que tutela situações que possam pôr em causa a segurança, a saúde, a formação e a educação dos menores, considerando que é preciso intervir sempre que estes:

- a) estão abandonados ou entregues a si próprios;
- b) sofrem de maus tratos físicos, psíquicos ou são vítimas de abusos sexuais;
- c) não recebem os cuidados e a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;
- d) são obrigados a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade;
- e) estão sujeitos, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- f) se entregam a atividades ou consumos que comprometam a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que quem tem a sua guarda se lhes oponha de modo adequado a remover essa situação.

Descoberta e sinalizada a situação de perigo, as medidas aplicáveis, de acordo com a LPCJ, deverão passar pelo apoio junto dos pais ou de outro familiar, pela confiança a pessoa idónea, pelo apoio para a autonomia de vida (no caso de jovens perto da maioridade), pela

colocação em famílias de acolhimento ou, por último, pela colocação em instituições.

Se, face à realidade, se optar pelo afastamento do menor da fonte de perigo, o Decreto-Lei n.º 2/86 define os tipos de acolhimento possíveis:

- acolhimento de emergência, vocacionado para acolhimento não superior a 48 horas;
- acolhimento temporário que permite a colocação até 6 meses;
- acolhimento prolongado, em Lares de Infância e Juventude (LIJ), que se pode estender por vários anos. Ressalvamos, no entanto, que na situação dos jovens que cometeram crimes, estes não são encaminhados para LIJ, mas sim para Centros Educativos ao abrigo da Lei Tutelar Educativa – Lei n.º 166/99, de 14 de setembro.

Em suma, a institucionalização traduzirá o culminar de um processo que, retirando o menor de um contexto que o colocava em perigo, não lhe garantindo um desenvolvimento adequado, coloca-o noutra que – em princípio - lho conseguirá assegurar.

3.2 – Possíveis fragilidades no processo de institucionalização

Conscientes de que nem tudo será “um mar de rosas” no que concerne ao acolhimento nos LIJ e atendendo a que o nosso estudo empírico, à frente descrito, foi desenvolvido, parcialmente, nesse contexto, debruçamo-nos, de seguida, sobre algumas das suas eventuais fragilidades.

Sandomingo (1998:71) refere-se ao conceito dos Lares de Acolhimento como “instituições sociais, criadas por iniciativa pública ou privada, que facilitam uma atenção especializada àquelas crianças e

jovens que, por circunstâncias familiares distintas, necessitam de ser separadas do seu núcleo familiar”.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 2/86 define os princípios que enquadram os LIJ, indicando como fio condutor de funcionamento um modelo relacional familiar, personalizado e integrado na comunidade, em que cada utente é tratado como um caso individualizado, acompanhado por equipas multidisciplinares.

Pretende-se, pois, que estas instituições assegurem os meios necessários ao desenvolvimento físico, psicológico, social, escolar e profissional de cada um dos seus utentes, contribuindo para a sua valorização pessoal (Fernandes e Silva, 1996). Contudo, basta atendermos à realidade que nos vai chegando através dos meios de comunicação social (casos mediáticos como o da Casa Pia ou as agressões cometidas por jovens institucionalizados) para nos questionarmos se, efetivamente, a institucionalização está a cumprir o seu papel.

Nesse sentido, Alberto (2003:22) acredita que a institucionalização pode traduzir-se num “acréscimo dos danos nas crianças, já de si sensibilizadas, fragilizadas e carenciadas”, indo ao encontro da investigação realizada neste domínio, que realça a vulnerabilidade dos jovens acolhidos em LIJ. De facto, estes jovens estão associados, de acordo com Taylor (2004), a uma maior exclusão social e maior absentismo escolar, maior envolvimento em atividades criminais e maior dependência da Segurança Social, bem como a maior número de gravidezes precoces, o que pode indiciar um certo fracasso na preparação destes menores para uma vida independente.

Tsitsikas, Coulacoglou, Mitsotakis e Drive (1988) acrescentam que as crianças institucionalizadas apresentam um desempenho

académico mais fraco e mais dificuldades nas competências verbais e na escrita, relativamente a crianças não institucionalizadas.

Também ao nível das competências sociais e do desenvolvimento emocional as fragilidades dos menores institucionalizados parecem ser maiores, refletindo-se numa menor capacidade de concentração, na baixa popularidade entre pares com consequente baixa auto-estima (Hodges e Tizard, 1989), bem como na falta de competências de reflexão e antecipação das consequências das suas ações (Goldfarb, 1945), o que poderá degenerar em atos de indisciplina. Onde estará, então, a falhar a atuação dos profissionais dos LIJ?

Atendendo à complexidade inerente a uma experiência de institucionalização, podemos descobrir diferentes focos eventualmente causadores de uma menor eficácia do papel dos LIJ. Browne (2005) chama a atenção para alguns deles, nomeadamente: uma deficiente interação com o mundo exterior ao LIJ (interação essa que, quando acontece, é frequentemente supervisionada e condicionada por um adulto, impedindo o normal estabelecimento de relações com outras pessoas); uma reduzida estimulação motora, sensorial e cognitiva (por vezes por falta de materiais lúdicos apropriados, outras por falta de quem se disponibilize para o fazer) e ausência de uma relação próxima e estruturante com um prestador de cuidados, fruto, muitas vezes, de uma rotatividade do pessoal que trabalha nos LIJ (o que leva os utentes a sentirem uma falta de apoio mantido e consistente),

Como refere Taylor (2004), outros aspetos podem, igualmente, condicionar negativamente a institucionalização: a falta de formação adequada dos trabalhadores dos LIJ; uma elevada relação número de utentes/número de funcionários; conflitos entre a equipa técnica (por vezes, as relações entre as diferentes categorias profissionais são difíceis,

havendo tendência para apontar mais o erro do outro do que as suas qualidades...) e, até, maus-tratos físicos e emocionais aos utentes, praticados por esses trabalhadores.

Apesar destas fragilidades, acreditamos que a censura da institucionalização não pode ser feita em termos universais e que, mesmo aceitando que a *institucionalização ideal* não existe, é necessário para ela tender, no sentido de garantir que se atingem os seus objetivos, designadamente a proteção e educação das crianças e jovens acolhidos.

3.3 – A pertinência da *vinculação*

Os primórdios da teoria da vinculação remontam a meados do século passado, quando Bowlby desenvolveu um vasto número de estudos procurando compreender o impacto, na criança, da privação de cuidados parentais. Daí em diante, outros trabalhos têm surgido neste âmbito (Maclean, 2003; Jonhson, Browne e Hamilton-Giachritsis, 2006; Nelson, Zeanah, Fox, Marshall, Smyke e Guthrie, 2007), enfatizando sempre o efeito negativo decorrente dessa privação no desenvolvimento infantil.

Ainsworth (1989), apoiado nas ideias de Bowlby, conclui que o estabelecimento de uma ligação emocional duradoura e estável entre a criança e a respetiva figura de vinculação - normalmente, a mãe - é de grande relevância para o saudável crescimento daquela. A figura de vinculação, disponível e sensível⁹, é vista pela criança como digna de confiança e como fonte de carinho e proteção, o que potenciará uma melhoria da sua auto-estima, ao sentir-se merecedora dessa atenção.

⁹ Segundo Ainsworth, Bell e Stayon (1974), a *sensibilidade*, neste âmbito, é a capacidade do prestador de cuidados guiar a sua interação com a criança de acordo com os sinais implícitos no seu comportamento, dando-lhes uma resposta pronta e adequada.

De facto, a generalidade dos estudos comprovam que a vinculação alicerça o desenvolvimento de competências que se espelharão positivamente na sua *qualidade de vida*¹⁰ futura: maior aptidão nas relações com os pares (Berlin e Cassidy, 1999), maior persistência na resolução de problemas e regulação emocional mais adequada (Ontai e Thompson, 2002), bem como maior autonomia e autoconfiança (Sroufe, Egeland, Carlson e Collins, 2005).

Não obstante a ênfase de Bowlby na importância das experiências precoces de vinculação, a investigação nesta área assume-a como um processo dinâmico que decorre ao longo do desenvolvimento, em função das novas interações e dos novos contextos de vida do indivíduo (Cummings, Davies e Campbell, 2000). Por conseguinte, ainda que a criança esteja colocada em ambiente institucional, é possível que estabeleça uma nova relação de vinculação organizada, se existir na sua rede social nova figura *sensível*, capaz de a ajudar a ultrapassar as suas limitações e dificuldades (Dozier, Stovall, Albus, e Bates, 2001).

Cabe, pois, à instituição de acolhimento, criar as condições para que esta vinculação, mesmo que mais tardia, possa ocorrer...

3.4 – Institucionalização, que potencialidades?

A colocação institucional, sendo considerada por muitos como “último recurso”, pode (e deve, na nossa opinião) ser encarada enquanto oportunidade de ganhos efetivos para a criança e para a sua família.

¹⁰ O conceito de *qualidade de vida* depende da perceção do próprio indivíduo, devendo ser analisado com base na relação entre a perceção objetiva e subjetiva do bem-estar, tendo em conta a cultura, a época, o contexto e os direitos humanos universais (Wallander e Schmitt, 2001)

Neste sentido, diversos autores (Medeiros e Coelho, 1991; Casas, 1993) apontam diferentes potencialidades na institucionalização:

- é securizante: ocorre em contextos mais estruturados e organizados, contrastando com a imprevisibilidade do ambiente familiar (geradora de medos e ansiedades);
- é modeladora do comportamento: os adultos que trabalham na instituição, ao agirem assertivamente (promovendo uma apropriada expressão de sentimentos e opiniões) e com tolerância (mas impondo limites justos), contribuem, por certo, para a aquisição, por parte da criança, de normas de conduta mais adequadas;
- é promotora do desenvolvimento pessoal: os LIJ oferecem as condições que permitem uma melhoria do auto-conceito, aceitando o passado, mas de olhos postos num melhor futuro;
- é facilitadora de relacionamentos positivos: a experiência proporcionada pela vida em grupo facilita o estabelecimento de laços com adultos e com os pares, favorecendo sentimentos de pertença e de cooperação, bem como a interiorização de valores e padrões de conduta grupais;
- é orientadora: os LIJ preparam com os jovens o seu projeto de vida futuro, apoiando-os no processo de saída (quando disso for altura) para uma vida autónoma ou para um eventual regresso a casa.

Acreditamos, pois, que as instituições, acabam por conseguir proporcionar experiências diversificadas que podem ser muito positivas, dando aos seus utentes uma nova hipótese de retomarem o seu desenvolvimento. Os LIJ podem, de facto, traduzir-se numa nova oportunidade de sucesso para as crianças, sucesso este que, em muitos casos, estaria irremediavelmente comprometido se a institucionalização não tivesse tido lugar.

CAPÍTULO 4 – A RELAÇÃO ESCOLA - FAMÍLIA

A família e a escola são, sem dúvida, pilares fundamentais no desenvolvimento do indivíduo. Concordamos, pois, com Matos e Pires (1994:30) quando referem que “tanto a escola como a família são as duas principais instituições que intervêm no processo de socialização e formação do Homem”.

Contudo, o conceito de família não é imutável e muito se tem modificado ao longo do tempo. Desde definições mais restritas – “pessoas aparentadas que vivem sob o mesmo teto” (Flandrin, 1995:12) – a outras mais latas, é difícil encontrar um critério único para definir família. Assim, e porque o trabalho empírico à frente relatado se refere, também, a um *contexto familiar*, deixamos aqui a definição proposta por Saraceno (1992) que será, porventura, *o conceito que melhor se adequa ao meio em que trabalhamos*: grupo de dois ou mais indivíduos com relações de parentesco ou afetividade entre si, vivendo sob o mesmo teto e partilhando despesas.

De todo o modo, qualquer que seja a definição de família que adotemos, teremos de concordar que é nesse ambiente que se dão as primeiras aprendizagens, tão diferenciadas como a iniciação à língua materna e aos cuidados de higiene ou a aquisição de valores e normas úteis para a sua inclusão noutros sistemas de interação mais complexos, como é a escola. Nesse sentido, Alves-Pinto (1995:145) considera que as escolas são as “instituições onde os novos membros da sociedade começam a alargar a sua experiência do social, para além do seu grupo de origem”.

O papel da escola (ênfático por uma crescente extensão da escolaridade obrigatória), tem, assim, que passar pelo desenvolvimento do seu aluno, guiando-o na aquisição do saber científico, mas também assumindo a sua responsabilidade na formação da sua consciência moral,

quer através do tipo de conteúdos que ensina, quer através da maneira que tais conteúdos são transmitidos.

De facto, e aceitando, tal como Bronfenbrenner (1987) que o desenvolvimento humano, numa perspetiva ecológica, é condicionado por todos os sistemas contextuais em que o indivíduo se insere (e o indivíduo, por seu turno, influencia esses contextos), fará todo o sentido “a escola ser complemento educativo da família, devendo ajudá-la no cumprimento das funções que lhe compete por direito e por dever” (Reimão, 1997:153).

4.1- A realidade portuguesa nos tempos mais recentes

Mesmo que de um modo mais ou menos informal, a relação escola-família sempre existiu, quanto mais não seja na responsabilização que cada parte tem, inerente ao seu papel inicial: a família de satisfazer as necessidades do seu educando, zelando pela sua assiduidade e cumprimento das tarefas; a escola de instruir esses alunos.

No entanto, foi a partir de 1976, com a aprovação da Constituição da República Portuguesa, que o enquadramento legal, em Portugal, sobre a participação dos pais na vida escolar teve os seus primórdios, enfatizando-se a necessidade de cooperação entre ambas as instituições (escola e família).

Daí em diante outros dispositivos legais foram aparecendo (podemos citar, a título de exemplo, o Decreto-lei 542/79, o Decreto-lei 553/80 e a Lei 46/86 ou, mais recentemente, o Decreto-Lei 115-A/98 e o Decreto-Lei n.º 7/2003) - uns mais favoráveis à cooperação, outros nem tanto.

Da interpretação da legislação nestes últimos anos, parece-nos que a relação escola-família terá passado por duas fases. Primeiramente,

por uma fase de aproximação, em que os contactos formais e informais se intensificaram; posteriormente, por uma fase de redefinição de papéis. Nesta última, a escola surge não só como local que promove o desenvolvimento cognitivo, mas também contexto de formação psicossocial e a família passa a poder intervir no processo de aprendizagem, bem como em questões de ordem pedagógica e disciplinar.

Em suma, os critérios de participação dos encarregados de educação (EE) têm-se aprofundado, acompanhados por uma clara base legal, que lhes confere poderes na administração e até na gestão da escola. Agora, cabe à escola o bom uso destas imposições e a criação de programas de promoção e de desenvolvimento de interações positivas.

4.2 - Dificuldades na parceria escola-família

Escola e família, apesar de duas realidades distintas, deverão “estar unidas por um interesse comum: a educação da criança” (Dias, 2005:42). Parece-nos, pois, razoável, esperar que as famílias sejam parceiras dos professores, já que desejarão o melhor para os seus educandos.

Nesta linha de pensamento, em 1987, Epstein (citado por Sousa, 1998:158-159) referia que a escola e a família têm objetivos comuns para as suas crianças, o problema estará em que “por um lado, nem todas as famílias sabem apoiar os filhos e, por outro, nem todas as escolas encorajam as famílias a fazê-lo”...

De facto, a experiência tem revelado que alguns condicionalismos continuam a afastar as famílias do contexto educativo, condicionalismos estes sustentados não só pela parte familiar como também pela escolar.

Assim, a tão falada “crise da família” – divórcios, pais sobrecarregados de trabalho, falta de tempo (em quantidade e qualidade) – bem como a incerteza dos EE quanto às competências que possuem (ou não) para prestar apoio, em muito têm contribuído para uma menor aproximação à vida escolar dos seus educandos.

Por outro lado, da parte da escola, também nem sempre se vê ser desbravado o caminho para uma maior parceria. Rocha (2010) justifica esta realidade com o receio, por parte dos professores, de que a participação das famílias vá complicar o funcionamento das escolas, obrigando-os a tarefas adicionais e, simultaneamente, que os pais exerçam algum tipo de fiscalização sobre a atuação docente.

Marques (1993) refere, ainda, que o horário das reuniões é, por vezes, incompatível com a presença do EE e a linguagem aí usada pelos professores nem sempre é compreendida pelos pais. Acresce que, quando estes são chamados à escola, frequentemente, são-no devido os seus educandos apresentarem problemas, o que poderá conotar este contexto com vivências negativas, dificultando, por certo, uma maior aproximação.

Contudo, e tomando consciência de que a descontinuidade entre escola e família é um fator relevante do insucesso escolar (Seeley, 1985), espera-se que, com o tempo, todos acabem por ir ao encontro de uma parceria mais eficaz, que, acreditamos, já se encontra em curso em muitas instituições educativas.

4.3 - Estratégias de aproximação da escola à família

Admitindo, tal como Tavares (1995:61), que a “atmosfera envolvente ao processo educativo (...) pode ter uma influência decisiva no desenvolvimento dos sujeitos” e que cabe à escola tomar a dianteira,

por estar em melhor posição para o fazer (Harry 1992), parece-nos, pois, plausível uma maior abertura da escola aos EE.

Tal abertura pode assumir diversas formas, podendo passar pela presença da família em diferentes festividades, reuniões periódicas (mais ou menos alargadas em número de EE), inquéritos de opinião, disponibilização de salas de EE, onde estes possam ter um espaço próprio para a partilha de experiências e, até, receber formação na área das competências sociais e educativas. Estas medidas complementarão os contactos mais pessoais entre EE e professores, a ter lugar em horários aceitáveis para ambas as partes.

Poder-se-ão, ainda, estabelecer sistemas de comunicação complementares (já hoje implementados nalgumas escolas), indo além das tradicionais cartas ou cadernetas, recorrendo às tecnologias de informação e comunicação (TIC) que serviriam não só para troca de dados sobre o educando, mas também como fonte de informação mais geral, criando-se plataformas de consulta sobre diversos temas, como os problemas da adolescência, a rotina escolar ou outros na área da psicologia ou pedagogia.

Ainda neste âmbito, Marques (1991) e Villas-Boas (2000) concordam que também os trabalhos de casa poderão dar o mote para uma maior aproximação da família à vida escolar do seu educando: quando o EE acompanha a realização daquelas tarefas, mas também quando o professor solicita trabalhos que promovam o diálogo família-aluno. Contudo, este tipo de tarefas de casa exige do docente alguma sensibilidade para esta temática, nem sempre presente, mas que pode ser conseguida se, na formação (de preferência, inicial) de professores houver, desde logo, a consciencialização para as vantagens do envolvimento parental na educação.

No fundo, acabamos por concordar com Pinheiro, (2008:91) quando refere que “não há uma única maneira correta de envolver os pais, devendo as escolas preocupar-se em oferecer-lhes um *menu* variado”, atendendo às diferentes necessidades das famílias e à comprovada pertinência desse envolvimento.

4.4 - Pertinência de uma efetiva colaboração escola-família

Estudos conduzidos nas últimas décadas (Epstein, 1987; Lareau, 1989; Coleman e Churchill, 1997; Marques, 2001; Costa, 2003; Fonseca, 2003; entre outros) mostraram que o envolvimento da família influencia a qualidade do ensino. Com efeito, estes estudos têm demonstrado que a colaboração parental na vida escolar contribui para “melhorar significativamente as *performances* sociais e académicas dos alunos (...), refletindo-se positivamente não só nas crianças, como também nos encarregados de educação, nos estabelecimentos de ensino e na própria sociedade” (Diogo, 1998:21).

Esta colaboração é aceite por Davies (1989:24) como “todas as formas de atividade dos pais na educação dos seus filhos, em casa ou na escola”, que incluem a cooperação, a gestão, a tomada de decisões, bem como outras formas de atuação perante a instituição educativa.

Efetivamente, acreditamos que os pais, ao envolverem-se com a escola, vão contribuir para que os professores conheçam melhor a realidade sociocultural dos seus alunos, compreendendo-a e respeitando-a mais facilmente e, conseqüentemente, promovam uma melhor interligação dessa realidade com o contexto escolar.

Wolfendale (1993:133), defende, mesmo, que a participação dos pais pode ser vista como “uma abordagem preventiva, na qual os eventuais problemas podem ser detetados e resolvidos antes de se

agudizarem”, ideia complementada por Piaget (1972:50) ao referir que “esta ligação (...) leva a mais do que uma troca de informação mútua: acaba por resultar em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos de atuação”.

Estamos em crer, pois, que quando a família tem uma relação positiva com a escola, fomenta uma atitude positiva da criança para com essa instituição, contribuindo para o seu saudável desenvolvimento social, emocional e cognitivo e, paralelamente, para que o trabalho dos professores seja profícuo e compensador.

II PARTE - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA

5.1. Modelo de Investigação

Ao iniciar um processo de investigação, julgamos ser de toda a pertinência pensar sobre a natureza das questões a investigar, de modo a optar pelos melhores caminhos metodológicos. Assim, tentando ser pragmáticos de modo tornar a pesquisa exequível, propusemo-nos iniciar uma investigação, desenvolvendo um Estudo de Caso com recurso a um plano misto – qualitativo e quantitativo - identificando o caso, observando, questionando, estudando e procurando possíveis caminhos para atingir os objetivos a que nos propusemos.

Baseando-nos, pois, nas ideias de diversos autores, considerámos ser esta a linha de estudo adequada, já que, como referem Pardal e Correia (1995:23), o Estudo de Caso é “um modelo de análise intensiva de uma situação particular (...) que permite a recolha de informação diversificada a respeito do caso em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização”. Por outro lado, Bell (2002), acrescenta que este método é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado problema, em pouco tempo.

Feita a opção pelo Estudo de Caso, ponderámos, então, se seguiríamos uma linha de investigação quantitativa, qualitativa ou, como sugere Sampieri (2006:274), mista, em que aquelas duas abordagens se combinam durante o processo de pesquisa, promovendo a complementaridade. Atendendo a que no nosso estudo recorreremos a técnicas de recolha de dados que nos permitiam privilegiar essa complementaridade, optámos, pois, por um plano misto de investigação.

Cumprida a revisão bibliográfica no contexto da escola inclusiva, dando especial relevo às questões dos problemas de comportamento e dos papéis da escola e família neste âmbito, partimos para a planificação dos trabalhos, tendo sempre no horizonte a principal meta: atenuar os problemas de comportamento evidenciados pelo aluno alvo da intervenção (incutindo-lhe novas formas de agir), identificando os pontos a melhorar, numa perspectiva inclusiva.

5.2 – Plano de ação

Conscientes de que o contexto de investigação pode ser pleno de imprevistos, defendemos que, sendo fundamental preparar um “plano de ação”, este deverá servir como fio condutor mas não deverá ser tido como um esquema rígido, a seguir intransigentemente. Nessa perspetiva, o nosso plano de trabalho começou por se organizar baseado em cinco pontos básicos, cada um deles agregador de diferentes tarefas.

Por conseguinte, e após definirmos o contexto de trabalho no âmbito dos problemas de comportamento – pormenorizado mais adiante - propusemo-nos, em traços largos:

- 1 – identificar os comportamentos perturbadores a alterar, por se constituírem como uma barreira ao normal funcionamento do aluno e dos contextos em que se insere;
- 2 – observar, registar e quantificar esses comportamentos, o que nos conduz à obtenção de um padrão de comportamento/uma linha base¹¹;

¹¹ Lopes e Rutherford (2001:67-69) referem que a obtenção de uma “linha de base” de um comportamento (ou conjunto de comportamentos) é importante por várias razões, nomeadamente porque permite descrever o tipo e número de problemas do aluno; permite prever a evolução provável do problema; permite que o professor tome consciência de qual(ais) o(s) comportamento(s) que realmente está(ão) a causar os problemas; permite pôr em marcha um plano de intervenção com uma evolução controlada e permite obter uma ideia da eficácia da intervenção, se compararmos a linha de base inicial com avaliações posteriores dos comportamentos

3 – planificar e implementar um conjunto de estratégias, fundamentado na teoria e na investigação científica, adequado para alterar a situação que está a merecer atenção;

5 – monitorizar essa implementação, reavaliando a situação;

6 – tomar decisões, consoante os resultados da reavaliação: se o comportamento se alterou e o problema ficou resolvido, terminamos a intervenção; se o problema se manteve, reformular-se-ão as estratégias implementadas ou prolongar-se-á a aplicação das medidas.

Tomámos, assim, decisões no que concerne aos instrumentos de recolha de dados, tipo de informação a obter, forma de nos dirigirmos às fontes de informação, calendarização do processo de investigação, recursos necessários ao mesmo e seleção de estratégias de intervenção, rumando, depois, à concretização do projeto, que se desenvolveu a partir do 2º período do ano letivo de 2011/2012.

5.3. Contextos de Investigação

A nossa investigação desenrolou-se em dois palcos principais: na escola frequentada pelo aluno (protagonista na nossa intervenção) e no Lar de Infância e Juventude onde ele habita. Assim, passaremos a uma breve caracterização destes dois espaços, bem como do *nosso* aluno, para daí retirarmos algumas informações que serão úteis na compreensão geral do nosso estudo.

5.3.1 – O Lar de Infância e Juventude

Como docentes do ensino básico e secundário, no ano letivo transato, fomos destacados profissionalmente para exercer funções num Lar de Infância e Juventude da cidade de Coimbra. Depois de vários anos de lecionação em escolas do ensino regular, foi com alguma apreensão,

mas também com expectativa e entusiasmo, que abraçamos esta nova realidade.

De facto, o papel que iríamos exercer era um pouco diferente da prática que vínhamos experimentando anteriormente, já que agora, como tutores dos alunos institucionalizados, iríamos passar para “o lado de lá da mesa de jogo”, isto é, assumiríamos o papel de encarregado de educação daqueles jovens.

O LIJ em questão é uma instituição que recebe, por ordem judicial, crianças e jovens, do sexo feminino e masculino. À data do nosso trabalho, acolhia 28 utentes, 23 rapazes e 5 raparigas, entre os 13 e os 21 anos de idade. Uma breve caracterização destes jovens (representados simbolicamente por letras) é apresentada no quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização dos utentes do Lar de Infância e Juventude (Janeiro/2012) quanto à idade, tempo de institucionalização e género.

		Duração da institucionalização (anos)	Idade atual	Idade à data da institucionalização	Género	
					M	F
UTENTES	A	10	21	11	X	
	B	10	21	11	X	
	C	9	18	9		X
	D	8	20	12		X
	E	8	17	9	X	
	F	8	16	8		X
	G	8	17	9	X	
	H	8	16	8	X	
	I	7	13	6	X	
	J	7	17	10		X
	K	6	16	10	X	
	L	6	18	12	X	
	M	6	16	10	X	
	N	6	15	9	X	
	O	4	17	13	X	
	P	4	15	11	X	
	Q	4	14	10		X
	R	4	16	12	X	

	S	3	15	12	X	
	T	3	14	11	X	
	U	2	14	12	X	
	V	<1	16	15	X	
	W	<1	15	15	X	
	X	<1	14	14	X	
	Y	<1	16	15	X	
	Z	<1	15	15	X	
	AA	<1	17	16	X	
	AB	<1	14	14	X	
Total	28				23	5

Legenda- F: feminino; M: masculino

Muitos destes jovens encontram-se institucionalizados há vários anos, decorrentes de situações adversas que atravessaram, que vão desde os maus-tratos físicos e psicológicas às dificuldades sócio-económicas do agregado familiar, passando pela negligência parental, entre outras.

Por outro lado, parece-nos interessante salientar que a idade de admissão dos utentes tem vindo a ser gradualmente maior, isto é, se há anos eram institucionalizadas crianças pequenas, hoje, quem chega a esta instituição são já adolescentes, muitos deles ricos em experiências de (quase) delinquência. De facto, os cuidadores destes jovens (muitas vezes pais ou avós), acabam por ser eles próprios a admitir a incapacidade de lidar com os seus educandos, procurando, por conseguinte, a via da sua institucionalização.

Nesta instituição trabalham catorze pessoas: a coordenadora do lar; uma psicóloga; uma técnica de serviço social; dois docentes e nove auxiliares (com horários por turnos, assegurando a presença constante de, pelo menos, dois adultos no estabelecimento).

É prática desta instituição proporcionar aos seus utentes a possibilidade de se inserirem na comunidade exterior ao Lar, pelo que grande parte frequenta coletividades e associações das redondezas (clubes desportivos, catequese, escuteiros, entre outros).

Dos vinte e oito utentes, apenas três não se encontram a estudar, uma vez que já estão empregados. Os restantes vinte e cinco frequentam escolas do centro de Coimbra ou da periferia, entre o quinto e o décimo primeiro anos de escolaridade, seguindo alguns a via profissionalizante. Todos estes alunos apresentam pelo menos uma retenção ao longo do percurso académico (grande parte no 1º ciclo do ensino básico), o que vai ao encontro de uma baixa motivação que demonstram face à aprendizagem escolar.

É nesta área que exercemos as nossas principais funções, cuidando de todos os assuntos que dizem respeito à escolaridade destes jovens. Assim, para além de questões pontuais como o material escolar ou autorizações para atividades diversas, fazemos o contacto assíduo com as escolas que os alunos frequentam, diligenciado para uma eficaz colaboração *escola-família*, com particular atenção aos alunos com NEE (seis, no universo total de utentes).

Por outro lado, somos responsáveis pela dinamização da “sala de estudo”, onde os alunos, diariamente, após chegarem da escola, têm oportunidade de realizar os trabalhos de casa, de estudarem com o nosso acompanhamento e esclarecerem eventuais dúvidas. Neste espaço, de acordo com o horário dos discentes, o trabalho é realizado individualmente ou em pequenos grupos.

Conscientes de que todas estas funções por nós desempenhadas são importantes para o progresso dos alunos, falta-nos referir um outro papel, porventura o mais importante em todo o nosso trabalho - o de educadores, no sentido mais global do termo – contribuindo, de uma forma que procuramos ser assertiva e equilibrada, para o desenvolvimento pessoal e social destes jovens.

5.3.2 – A escola

A escola onde decorreu parte da nossa intervenção (e onde estudam sete dos utentes do Lar onde trabalhamos) situa-se na periferia de Coimbra e é frequentada por cerca de 750 alunos, distribuídos pelos segundo e terceiro ciclos, ensino secundário, cursos de educação e formação (CEF's) e cursos profissionais. Trabalham aqui uma psicóloga, 23 não docentes e 65 docentes, um dos quais responsável pela coordenação do atendimento a alunos com NEE.

De acordo com o Projeto Educativo da Escola (PEE), estes alunos provêm, maioritariamente, de zonas suburbanas de Coimbra e de famílias biparentais com escolaridade média (terceiro ciclo do ensino básico).

Com cerca de vinte anos de existência, o espaço escolar oferece, para além dos serviços necessários ao funcionamento diário (refeitório, bar, papelaria, biblioteca, etc.) uma área de lazer e atividades desportivas, bem como uma pequena zona de cultivo e criação de aves, utilizada no desenvolvimento dos currículos de alunos com NEE.

Tendo como um dos princípios orientadores, apresentados no seu PEE, a promoção de “um clima de participação pluralista pelo envolvimento de professores, alunos, pessoal não docente, encarregados de educação e parceiros sociais”, esta escola revelou-se como parceiro fundamental na prossecução do nosso projeto.

5.3.3 – O aluno

Ao decidirmos avançar com o nosso estudo na área dos problemas de comportamento, era necessário, para lhe darmos o rumo que havíamos pensado, que elegêssemos um aluno cujas especificidades se enquadrassem no mesmo, constituindo o fulcro da nossa intervenção.

O sujeito selecionado – que a partir de agora designaremos por TR - é um jovem do sexo masculino, de dezasseis anos, com uma

infância repleta de adversidades, institucionalizado há cerca de oito, tendo passado, pois, grande parte da sua vida no Lar onde trabalhamos. Inicialmente não mantinha qualquer contacto com a família. Contudo, este contacto foi retomado há cerca de três anos, com os tios paternos e com o pai, embora apenas ocorra esporadicamente e por curtos períodos de tempo.

Evidenciando, desde cedo, dificuldades académicas, foi, nos primeiro e segundo ciclos, apoiado pelos serviços de educação especial das escolas que frequentou. Com o surgimento do Decreto-Lei n.º 3/2008, foi-lhe elaborado um Programa Educativo Individual, justificado por um perfil de funcionalidade problemático, por referência à CIF – CJ sobretudo no que dizia respeito às “interações e relacionamentos interpessoais”, “comunicação” e “aprendizagem e aplicação de conhecimentos”.

São, então, implementadas medidas de apoio, nomeadamente “apoio pedagógico personalizado”, “adequações curriculares individuais” às disciplinas mais teóricas e “adequações no processo de avaliação” que têm mostrado alguma eficácia (apesar de uma retenção entretanto ocorrida), mas que se têm revelado insuficientes para levar a uma mudança significativa dos seus padrões de comportamentos.

De acordo com os relatórios psicológicos existentes, o aluno “cria um potencial para uma elevada frequência de comportamentos que não coincidem com as exigências e expectativas sociais (...). Tende a antecipar um triste resultado para o seu futuro, independentemente da qualidade do esforço investido. (...) Manifesta dificuldades em realizar processos de análise e síntese, assim como em estabelecer vínculos significativos entre os elementos do ambiente (...). Evita processar a emoção e deixar-se invadir pelos afetos. (...) Está sujeito a maior demora

para concluir as tarefas e tem menor coerência interna. (...). Apresenta uma ausência de sensibilidade das suas próprias necessidades e fragilidade em assumi-las. (...) Realiza esforços para manter a sua autonomia, o que constitui uma procura de independência e auto-afirmação, contudo, tem uma imagem menos favorável de si próprio e um sentimento negativo do seu valor pessoal”.

O aluno encontra-se, presentemente, no oitavo ano de escolaridade, inserido numa turma de vinte alunos, sendo referenciado, quer por professores, quer pelos colegas, como um dos alunos “mais perturbadores” do funcionamento das aulas, o que se espelha no elevado número de participações disciplinares que apresentava até ao final do primeiro período. Ao nível das avaliações sumativas referentes a esse período, apesar das medidas de apoio implementadas, teve classificação de 2 (numa escala de 1 a 5) às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Inglês. Consequentemente, foi considerado pelo conselho de turma como um *aluno problemático*, que necessitaria de uma efetiva mudança de atitude perante a escola para conseguir transitar no final do ano letivo; até lá, e como “castigo”, veria condicionada a sua participação nalgumas atividades da escola, por exemplo, visitas de estudo.

Face a este panorama, pareceu-nos pertinente *agarrar o caso* e, tornando-o nosso objeto de estudo, delinear um plano de intervenção que contribuísse para esbater as dificuldades vividas neste contexto, não só pelo aluno, como por todos os envolvidos.

5.4. Objetivos

Ao abraçarmos este projeto procurámos estabelecer uma meta que, sem ser utópica, fosse suficientemente ambiciosa para *fazer a*

diferença na vida do *nosso* aluno. No fundo, não queríamos mais do que estreitar o fosso existente entre as exigências do meio e o frágil desempenho que o jovem apresentava (por não possuir as competências para fazer melhor ou por não as conseguir demonstrar).

Assim, e de um modo muito claro, esperávamos com a nossa intervenção: *diminuir os problemas de comportamento exibidos pelo aluno, com consequente aumento (e manutenção) de comportamentos adequados*, visto estarmos convencidos de que, se aqui chegássemos, um conjunto de outras consequências positivas daí decorreriam, quer para o aluno, quer para a turma, quer para os próprios docentes, nomeadamente:

1) *melhoria da qualidade de vida do aluno, tal como este a percebe*, traduzida numa inclusão mais efetiva, não só na escola como na comunidade.

2) *melhoria do ambiente de aula*, trazendo, logo à partida, vantagens a três níveis: meio mais propício à aprendizagem para toda a turma; eliminação de um fator de preocupação para o trabalho docente e melhoria da percepção que os outros têm do aluno, o que, indiretamente, poderá ajudá-lo a melhorar o seu autoconceito.

3) *melhoria da prática docente dos professores intervenientes*, uma vez que, ao participarem neste projeto, promover-se-á a reflexão sobre a sua atuação profissional no sentido de uma gestão de sala de aula mais eficaz.

Se estes são os grandes objetivos deste projeto, a forma de os alcançar passa por:

a) averiguar a opinião dos professores relativamente à questão dos problemas de comportamento na sala de aula, nomeadamente, no que diz respeito a estratégias de atuação antes, durante e após o surgimento dos mesmos;

- b) promover a reflexão, por parte dos professores, relativamente à sua gestão da sala de aula, fornecendo-lhes eventuais pistas para atuação;
- c) descobrir, nas interações da sala de aula, possíveis causas para os problemas de comportamento, atuando sobre elas no sentido de as eliminar;
- d) fomentar o trabalho colaborativo escola-família, tornando-o uma mais valia no desenvolvimento global do aluno.

5.5 - Recolha de Dados

Para o nosso estudo recorremos a quatro formas distintas de recolha de dados: análise documental, observação, entrevistas semi-estruturadas e aplicação de um teste sociométrico. Paralelamente a estas estratégias, criámos um “diário de bordo”, que nos acompanhou ao longo de todo o projeto.

Tal diário, não sendo mais do que um pequeno caderno onde fomos apontando notas e pormenores que nos pareceram relevantes - não só no contato com o aluno, como com os seus professores e colegas - acabou por se revelar uma ferramenta que nos trouxe alguns esclarecimentos, úteis tanto para a monitorização da intervenção como para a análise dos seus resultados.

5.5.1 - Análise documental

A pesquisa documental visa “selecionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis, com vista a dela extrair algum sentido” (Carmo, 1998: 20). Neste seguimento, e com as devidas autorizações (anexos 1 e 2), tivemos acesso à parte do processo do aluno relevante para o nosso estudo (quer na escola que frequenta, quer na instituição de acolhimento), recolhendo informações

em diferentes documentos, como relatórios médicos e psicopedagógicos. No sentido de melhor organizar os dados recolhidos, criámos uma grelha (anexo 3) que nos permitiu sistematizá-los, facilitando o seu posterior estudo.

Esta análise documental permitiu-nos caracterizar não só o aluno, como os contextos em que se insere - palcos do seu desenvolvimento - contribuindo, portanto, para decisões mais fundamentadas, quando as opções sobre as estratégias de intervenção tiveram lugar.

5.5.2 – Observação

A observação direta de um contexto permite captar os comportamentos no local e no momento em que os mesmos sucedem mas, também, expressões não-verbais, apenas possíveis de apreender através dessa observação (Quivy e Campenhoudt, 2003), tornando-se, por isso, uma mais-valia quando queremos ter um conhecimento mais completo de uma realidade.

Nesta linha de pensamento, procurando ser testemunhas dos comportamentos do aluno nos próprios locais das suas atividades - sem lhe alterar o seu ritmo normal - recorreremos à observação para procurar informações que nos permitissem caracterizar mais fielmente as suas vivências, nomeadamente no contexto de aula, pois, como refere Sousa (2009:109), a observação “revela-se um excelente método, mais precisamente quando se trata de alunos com o seu professor, numa sala de aula”.

Partindo nesta direção, e recordando o que lemos em Lopes e Rutherford (2001:49-51) faltava-nos dar resposta a algumas questões essenciais para a prossecução da tarefa: quem, onde, quando, o quê e como observar?

Após reflexão sobre as várias possibilidades e considerando as opiniões dos professores do aluno que iriam ser nossos parceiros na intervenção, fomos dissipando, uma a uma, aquelas dúvidas. Assim:

- as observações, nos vários contextos em que ocorreram, foram por nós efetuadas (exceptuando-se na disciplina de Matemática - realizada pelo respetivo professor, a seu pedido – e cujos registos nos foram facultados posteriormente);

- as observações foram levadas a cabo quer na escola (na sala de aula e no espaço do recreio), quer na instituição de acolhimento. Apesar dos problemas de comportamento se evidenciarem, sobretudo, no decurso das atividades letivas, optámos por fazer algumas observações noutros contextos, na tentativa de perceber a dinâmica comportamental do aluno em diferentes situações. Importa ainda referir que as observações ao nível da sala de aula se centraram nas disciplinas de Matemática, Inglês, História e Língua Portuguesa por serem os ambientes em que os problemas de comportamento eram mais notórios e, simultaneamente, haver maior disponibilidade por parte dos docentes dessas áreas para participarem no nosso projeto.

- as observações das aulas ocorreram, numa primeira fase, em janeiro/fevereiro de 2012, durante duas semanas (em tempos letivos previamente acordados com os docentes das disciplinas). Salientamos que a duração destas primeiras observações foi um pouco mais longa, no entanto, não nos servimos dos registos efetuados nas primeiras lições assistidas, uma vez que a nossa presença, “estranha ao ambiente da aula”, poderá ter condicionado o seu normal funcionamento (o que terá demorado cerca de uma semana a atenuar-se). No final do ano letivo, houve um segundo momento de observações, em que assistimos a duas aulas de cada disciplina (tendo as observações na disciplina de

Matemática ocorrido nos moldes já definidos anteriormente com aquele docente). No Lar, mais concretamente na sala de estudo, as observações feitas, alvo de registo contínuo, decorreram durante uma semana (antes e depois da intervenção).

- com as observações pretendeu-se descobrir, atentando no contexto global da sala de aula, os problemas mais perturbadores e que motivavam queixas sucessivas dos professores; por outro lado, presenciando essas ocorrências, foi possível, também, perceber os antecedentes dos comportamentos desajustados e suas consequências, retirando daí pistas para a intervenção;

- por último, as observações, para servirem de base de trabalho, tiveram de ser registadas. Dentro das várias possibilidades, optámos por fazer um registo contínuo, numa grelha seleccionada para o efeito (anexo 4), o que nos permitiu quantificar os comportamentos e obter uma linha de base, ponto de partida para a nossa intervenção.

Houve ainda, ao longo do período de intervenção, e após determinação dos problemas mais perturbadores, um registo diário de frequência desses mesmos comportamentos, realizado pelos professores das disciplinas envolvidas diretamente no nosso estudo (recorrendo à grelha exibida no anexo 5) e por nós, no ambiente de sala de estudo, na instituição de acolhimento (recorrendo à grelha exibida no anexo 6).

5.5.3 - Entrevistas semi-estruturadas

Considerando a entrevista semi-estruturada¹² a opção mais ajustada às nossas pretensões, elaborámos um guião (anexo 7) que serviu de eixo orientador aquando das conversas iniciais tidas com os professores do aluno, de todas as disciplinas frequentadas. No entanto, antes de expandirmos a nossa pesquisa, entrevistámos apenas um desses docentes, buscando aperfeiçoar o guião inicialmente elaborado e efetuámos ajustes considerados necessários. Após esta fase, “partimos para o terreno”, recolhendo os depoimentos. Tentámos criar sempre um clima agradável à conversa, privilegiando a confidencialidade, de modo que estamos convencidos de que as respostas dadas traduzem, efetivamente, o sentimento de quem respondia.

Aquele guião ajudou, pois, a conduzir o diálogo de modo a obtermos a perceção dos professores sobre aspetos relacionados com o contexto da nossa pesquisa, nomeadamente sobre o conceito que tinham de problemas de comportamento, possíveis causas e formas de evitá-los, bem como estratégias de atuação quando aqueles surgem. Por outro lado, pretendíamos saber qual a receptividade em receber “ajuda externa” (neste caso, inserida neste projeto) para a resolução de eventuais problemas na

¹² De acordo com Gomes (1998: 124), uma entrevista pode ser definida como “um processo de interação social entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Nesta linha de pensamento, Ghiglione & Matalon (1993) distinguem três tipos de entrevista que, de acordo com o seu grau de estruturação, podem ir da menos estruturada (não diretiva) à mais estruturada (diretiva). Entre estes dois extremos situa-se a entrevista semi-estruturada (semidiretiva) que permite ao entrevistador e entrevistado, sem fugirem a uma linha condutora, terem margem de manobra e onde o papel do investigador será o de reencaminhar a conversa, sempre que o entrevistado se afastar dos objetivos e questioná-lo, de modo tão natural quanto possível, relativamente a aspectos sobre os quais não opinou.

sala de aula, nomeadamente na turma onde se integrava o aluno alvo do nosso estudo.

As informações extraídas destas entrevistas (registadas em suporte digital e depois transcritas), foram posteriormente alvo de análise de conteúdo (anexo 12). Esta técnica de análise, segundo Bardin (2007), permite tratar a informação, tornando-a mais objetiva e sistematizada, logo, mais fácil de ser utilizada no processo investigativo.

Paralelamente às entrevistas com os professores, conversámos com o *nosso* aluno - recorrendo igualmente à entrevista semi-estruturada, cujo guião se apresenta no anexo 8 – procurando informações sobre a forma como ele percecionava os contextos onde se inseria e como perspectivava o seu papel nos mesmos.

5.5.4 - Teste sociométrico

Um teste sociométrico, de acordo com Northway e Weld (1999:11) consiste “em pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações”, podendo ser adaptado a inúmeras realidades e a diferentes faixas etárias. Julgámos pertinente o recurso a esta ferramenta pois permitiu-nos descobrir em que grau o aluno, alvo do nosso estudo, era aceite pelos membros da sua turma (isto é, a sua “posição sociométrica”), bem como quais os colegas com quem ele gostava mais (ou menos) de estar e, ainda, aqueles que o tinham em melhor (ou pior) consideração. Como à frente veremos, estas informações acabaram por se tornar relevantes aquando da implementação do nosso *plano de intervenção*.

Por outro lado, resolvemos passar este teste à turma em dois momentos diferentes: no início da nossa intervenção e no final da

mesma, o que nos permitiu ver a evolução da posição sociométrica do *nosso* aluno.

O teste sociométrico que utilizámos (anexo 9) pedia a cada elemento da turma inquirida que referisse, justificando, três colegas com quem preferisse estar (e outros três que não gostasse tanto) em três situações do quotidiano: nos intervalos, em trabalho de sala de aula e em atividades de lazer fora da escola. Introduzimos, ainda, a questão 3 - “Na sala de aula, quais os alunos que, na tua opinião, mais perturbam o normal decorrer dos trabalhos?” – na expectativa de ver se o aluno em estudo era visto pelos colegas como perturbador.

5.6. Procedimentos

O nosso projeto começou a tomar forma a partir do momento em que, olhando ao redor da nossa vivência profissional, sinalizámos uma situação que nos pareceu suscetível de ser melhorada, caso interviéssemos. Foi este, pois, o início de um *caminho* que só terminaria alguns meses (e algumas preocupações!) depois...

1º) Os contactos para o nosso trabalho de campo iniciaram-se em janeiro de 2012¹³. Falámos, antes de mais, com o aluno, objeto do nosso estudo, pondo-o a par, de um modo geral, das nossas pretensões e averiguando da sua disponibilidade para colaborar no nosso projeto (que foi apresentado *pela positiva*, centrado nos contextos e não na repreensão isolada dos PC). Verificando-se recetividade da sua parte, foi necessário

¹³ Relembramos que, antes de termos iniciado o estudo e intervenção deste caso, tínhamos selecionado um outro aluno para, sobre ele, realizar o nosso trabalho, mas, por falta de colaboração da escola que frequentava, tal tornou-se inviável. Em consequência, tivemos de reiniciar todo o processo de contactos com vista à intervenção sobre o novo aluno selecionado.

pedir autorização ao encarregado de educação e à direção da escola que o discente frequentava para podermos avançar, o que nos foi concedido.

2º) Dirigimo-nos à instituição de acolhimento e à escola para, do processo do aluno, retirar informações que nos permitissem caracterizá-lo melhor.

No estabelecimento de ensino, já em contato com o Diretor de Turma, tivemos acesso ao historial escolar desse ano letivo, nomeadamente às participações disciplinares ocorridas até então. Paralelamente, e com intermediação daquele docente, contactámos todos os professores do aluno. Após termos feito uma explicação breve do nosso projeto, disponibilizaram-se para, dias depois, conversarem mais em pormenor connosco, tendo esse encontro consistido, na prática, na realização de “entrevistas semi-estruturadas”, cujo guião se apresenta no anexo 7.

3º) Conversámos, novamente, com o aluno, agora de uma forma mais direcionada, procurando a sua opinião sobre diversos aspetos do seu quotidiano, nomeadamente relacionadas com a perceção da sua qualidade de vida e perspetivas de futuro (esta conversa encontra-se retratada no anexo 8).

4º) Passámos o teste sociométrico à turma do aluno (numa aula com o Diretor de Turma, em data previamente acordada). Da análise dos resultados entretanto efetuada, nasceu a matriz sociométrica da turma (anexo 10), disponibilizada, numa perspetiva colaborativa, àquele professor, que daí retirou, também, indicações para lidar com os seus alunos.

5º) Analisámos o conteúdo das entrevistas, dando-nos o mote para a preparação de uma sessão de esclarecimento sobre problemas de comportamento, cujos destinatários seriam os professores do aluno.

Da conversa tida com esses docentes, foi ainda possível selecionar aqueles que mostraram maior disponibilidade para ter uma intervenção mais ativa no nosso estudo, em conformidade, igualmente, com as disciplinas onde os problemas de comportamento do aluno eram mais frequentes e o desempenho escolar mais fraco: Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e História.

6º) Em datas previamente definidas com os professores dessas áreas curriculares, procedeu-se à observação de aulas, nos moldes atrás descritos (subcapítulo 5.5.2).

Procedemos, ainda, à observação do comportamento do aluno, quer nos intervalos, quer na instituição de acolhimento, efetuando o respetivo registo.

7º) Identificámos e quantificámos os problemas de comportamento exibidos, detetando aqueles que, verdadeiramente, eram mais perturbadores. Simultaneamente, com o registo contínuo, pudemos aperceber-nos das interações e condutas dos vários elementos presentes na sala de aula (alunos e professor), o que nos deu pistas a termos em conta aquando da definição do plano de intervenção.

8º) Dinamizámos a sessão de esclarecimento: “Alunos perturbadores na sala de aula: detetá-los... e depois?”, onde estiveram presentes todos os professores do aluno. Para esta dinamização recorremos a uma apresentação em *powerpoint* que ia servindo de motivo de reflexão e troca de experiências sobre a prática docente. No final, foi distribuído um documento-síntese dos assuntos abordados (anexo 11).

9º) Aproveitando a presença de todo o conselho de turma, foram delineadas, desde logo, algumas estratégias comuns no sentido de se ultrapassarem os PC evidenciados pela turma do TR e, mais concretamente, pelo nosso educando.

Assim, todos concordaram em redefinir, claramente, as regras de comportamentos na sala de aula e tentar estabelecer rotinas de funcionamento em conformidade. Por outro lado, mais do que a punição (até aí bastante usada), entenderam tentar outras estratégias para a mudança de comportamento, como o reforço positivo.

10º) Uma outra estratégia utilizada, talvez a mais visível para o discente, foi o estabelecimento de um “sistema de créditos”, que funcionava em articulação entre escola e casa: o aluno tinha consigo, diariamente, uma grelha (anexo 5) que, no final de cada aula das disciplinas intervenientes, os professores preenchiam na sua presença, avaliando o seu desempenho. Esta grelha era depois trazida, no final do dia, para casa, onde connosco era realizada uma análise da mesma (fomentando-se, assim, a autogestão do seu comportamento). Uma grelha similar (anexo 6) era preenchida, por nós, relativamente ao desempenho na sala de estudo, no Lar.

Cada aula era classificada numa escala de 0 a 20, pelo que, no fim de cada semana, o aluno poderia amealhar, no máximo, 300 pontos. Contudo, aos 200 pontos atingidos (mínimo para ter uma compensação materializada) o aluno teria direito a uma recompensa que era connosco “negociada” semana a semana: isto é, à 6ª-feira, fazíamos a contabilização dos pontos e a troca destes pelo *prémio*. Nessa altura, combinávamos a recompensa a atribuir na semana seguinte, caso ele amealhasse os pontos necessários. Por exemplo, se ele conseguisse ter 200 pontos iria passear ao Centro Comercial, mas, se conseguisse 250, para além do passeio iria ao cinema.

Havia ainda um “prémio de final de ano”, pedido pelo aluno, mais valioso (não só em termos de valor comercial, mas sobretudo, em termos de valor pessoal, para si): caso ele conseguisse, ao longo das quinze

semanas que durou a intervenção, amearhar 3800 pontos (isto é, uma média de 17 pontos por aula), teria essa recompensa. É certo que este número de pontos nos levantou, à partida, algum receio de estarmos a ser demasiado ambiciosos, contudo, foi com o próprio aluno que o definimos e a sua concordância (quase) imediata fez-nos perceber que tal poderia constituir um elevado fator de motivação.

Mais para o final da intervenção, testámos a reação do aluno à falta do “incentivo semanal”, ou seja, dissemos-lhe, em três semanas intercaladas e depois em duas consecutivas, que não nos era possível dar-lhe qualquer recompensa material (servindo os pontos, apenas, para o “prémio final”). Queríamos, assim, verificar se, mesmo sem um prémio no curto-prazo, a mudança comportamental se mantinha.

Paralelamente a estas estratégias, procurámos sempre implementar outras, mais sub-repticiamente, mas que, acreditamos, foram igualmente importantes, começando desde logo, por um ensino positivo, com a criação de um ambiente de confiança mútua. Tentámos, também, o reforço social, proporcionando ao aluno momentos de valorização pessoal sempre que demonstrava esforço por melhorar.

No ambiente da sala de estudo, quando os trabalhos eram efetuados em grupo, e, portanto, teríamos de dividir o nosso tempo e atenção por outros alunos, foi necessário, por vezes (e mais no início da intervenção), recorrer à gestão de contingências, “negociando” com o aluno a realização de uma tarefa de que ele gostava (normalmente, a ida ao computador) após a realização adequada dos trabalhos da escola.

11º) Para a intervenção, aproveitámos, também, a colaboração de alguns colegas do aluno que se mostraram interessados em colaborar connosco; assim, nas aulas, procuravam intervir junto dele sempre que

este demonstrava um comportamento mais desajustado, incentivando-o a cumprir as regras e tarefas da aula.

12º) Posto em prática o plano de intervenção, fomos, ao longo do tempo, monitorizando a sua evolução, quer com contactos regulares com o Diretor de Turma (pessoalmente, cerca de uma vez por mês e através de telefone ou correio eletrónico sempre que se justificasse), quer com contactos mais esporádicos com os restantes professores e alunos. Todos estes contactos e conversas informais iam sendo registados no nosso “diário de bordo”, para que, informações eventualmente importantes, não fossem esquecidas.

Por outro lado, a grelha trazida diariamente pelo aluno, permitia-nos, igualmente, ter noção da evolução da mudança comportamental, o que nos possibilitava atuar, no imediato, sempre que havia indícios de que algo não estava a correr no sentido desejado.

13º) No início de junho (evitando, por conseguinte, a última semana do ano letivo, preenchida com atividades mais recreativas), passámos novamente o teste sociométrico à turma.

14º) Nessa mesma altura, e em consonância com os professores, nos moldes descritos no subcapítulo 5.5.2 deste relatório, procedemos a um segundo momento de observação de aulas. O registo daí retirado foi posteriormente analisado, permitindo-nos verificar as alterações ocorridas, não só ao nível do comportamento do aluno, mas também da própria gestão de sala de aula do professor.

15º) Em jeito de balanço final, tivemos conversas informais quer com os diversos professores do discente, quer com o próprio aluno e colegas, de modo a termos a sua opinião sobre todo o processo e resultados obtidos.

5.7. Calendarização

5.7.1 – Calendarização inicial¹⁴

Quadro 2 – Calendarização inicial

	Tarefas	Calendarização	Intervenientes
1ª Fase	Estabelecimento dos contextos de intervenção - seleção do estabelecimento de ensino e aluno objeto de estudo - seleção das disciplinas intervenientes no estudo	Outubro de 2011	- Mestranda - Direção do estabelecimento de ensino
	Obtenção de instrumentos de recolha de dados - Guião das entrevistas semiestruturadas a realizar aos professores do aluno - Teste sociométrico (a partir de Northway & Weld, 1999) - Grelhas de observação de aulas - Grelhas de sistematização de dados do aluno, a partir de documentos do seu processo escolar	Outubro e novembro de 2011	- Mestranda
	Seleção das aulas a observar, de acordo com a disponibilidade dos professores do aluno	Novembro de 2011	- Mestranda - Professores do aluno
	Revisão bibliográfica		
2ª Fase	Pré - Teste		
	Realização das entrevistas aos professores	Dezembro de 2011	- Mestranda
	Passagem do teste sociométrico na turma do aluno		- Professores do aluno
	Concretização do 1º momento de observação de aulas		- Alunos da turma do discente
	Análise dos resultados obtidos até ao momento e reflexão sobre os mesmos		- Mestranda
3ª Fase	Seleção de estratégias de intervenção		
	Plano de intervenção		
	Sessão de Esclarecimento: "Alunos perturbadores na sala de aula: detetá-los... e depois?"	Janeiro de 2012	- Mestranda (dinamizadora) - Professores do aluno
4ª Fase	Implementação de estratégias de mudança comportamental	Janeiro a Junho de 2012	- Mestranda - Professores do aluno
	Pós - teste		
	2ª Passagem do teste sociométrico na turma do aluno	Junho de 2012	- Mestranda
	Concretização do 2º momento de observação de aulas		- Professores do aluno
5ª Fase	Análise dos resultados obtidos até ao momento e reflexão sobre os mesmos	Julho de 2012	- Alunos da turma do discente
	Redação do trabalho final	Julho a Outubro de 2012	- Mestranda

¹⁴ Relembramos que esta calendarização teve de ser ajustada, por termos sido forçados a abandonar o caso de estudo inicialmente previsto e a escolher um outro aluno para a nossa intervenção.

5.7.2- Calendarização final

Quadro 3 – Calendarização final

	Tarefas		Calendarização	Intervenientes
1ª Fase	Estabelecimento dos contextos de intervenção - seleção do estabelecimento de ensino e aluno objeto de estudo - seleção das disciplinas intervenientes no estudo Obtenção de instrumentos de recolha de dados - Guião das entrevistas semiestruturadas a realizar aos professores do aluno - Teste sociométrico (a partir de Northavvy & Weld, 1999) - Grelhas de observação de aulas - Grelhas de sistematização de dados do aluno, a partir de documentos do seu processo escolar Seleção das aulas a observar, de acordo com a disponibilidade dos professores do aluno	Revisão bibliográfica	Janeiro de 2012	- Mestranda - Direção do estabelecimento de ensino
			Outubro e novembro de 2011	- Mestranda
			Janeiro de 2012	- Mestranda - Professores do aluno
2ª Fase	Pré - Teste			
	Realização das entrevistas aos professores			- Mestranda
	Passagem do teste sociométrico na turma do aluno			- Professores do aluno
	Concretização do 1º momento de observação de aulas	Janeiro/fevereiro de 2012		- Alunos da turma do discente
	Análise dos resultados obtidos até ao momento e reflexão sobre os mesmos			
	Seleção de estratégias de intervenção			- Mestranda
3ª Fase	Plano de intervenção			
	Sessão de Esclarecimento: "Alunos perturbadores na sala de aula: detetá-los... e depois?"	Fevereiro de 2012		- Mestranda (dinamizadora) - Professores do aluno
	Implementação de estratégias de mudança comportamental	Fevereiro a junho de 2012		- Mestranda - Professores do aluno
4ª Fase	Pós - teste			
	2ª Passagem do teste sociométrico na turma do aluno	Junho de 2012		- Mestranda
	Concretização do 2º momento de observação de aulas			- Professores do aluno - Alunos da turma do discente
5ª Fase	Análise dos resultados obtidos até ao momento e reflexão sobre os mesmos	Julho de 2012		
	Redação do trabalho final	Julho a outubro de 2012		- Mestranda

**CAPÍTULO 6- APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

6.1 – Apresentação e interpretação dos resultados

Apresentamos, de seguida, os resultados que fomos obtendo, antes, durante e após a implementação do plano de intervenção, procurando interpretar simultaneamente alguns dos elementos obtidos.

6.1.1 – Análise documental

Da análise documental recolhemos os dados que nos permitiram a caracterização, não só da escola e do Lar de Infância e Juventude, contextos onde se deu a intervenção, como também do aluno - alvo direto no nosso projeto – e já apresentada no subcapítulo 5.3 deste Relatório.

De igual modo, recolhemos ainda informações relativas ao historial escolar do aluno, durante o primeiro período letivo. Estes dados foram sistematizados recorrendo a grelhas semelhantes à do anexo 3 e são traduzidos a seguir, no quadro 4 e gráfico 1.

Quadro 4: Número de participações disciplinares do aluno, por disciplina, no primeiro período

							Total
Disciplinas	Ed. Física	Francês	História	Inglês	L. Port	Matemática	6
N.º de participações disciplinares	1	1	3	4	2	3	14

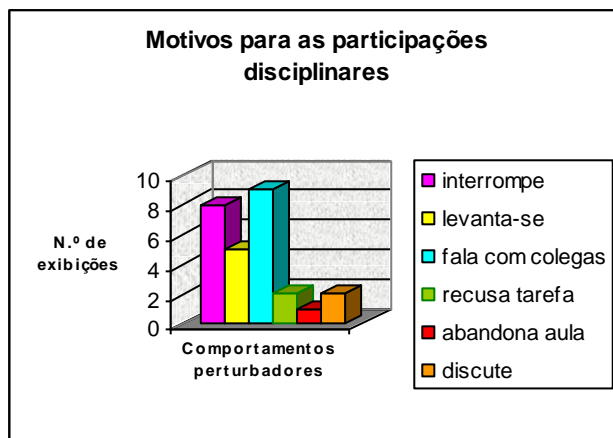


Gráfico 1: Motivos para as participações disciplinares

Podemos constatar que o aluno, nos primeiros três meses de aulas deste ano letivo, foi alvo de um total de catorze participações disciplinares, motivadas, sobretudo, por falar repetidamente com os colegas, interromper as aulas com assuntos alheios à mesma e levantar-se sem autorização, perturbando o normal decorrer das lições. Mais pontualmente, recusou fazer as tarefas pedidas pelos professores e discutiu com estes quando advertido por estar a ter comportamentos desajustados, tendo chegado, mesmo, a abandonar a sala de aula sem autorização do docente. Estes PC ocorreram em seis disciplinas diferentes, mas traduziram-se num maior número de participações nas unidades curriculares de Inglês, Matemática, História e Língua Portuguesa.

No nosso “diário de bordo”, fizemos ainda algumas anotações, nomeadamente de conversas tidas com o Diretor de Turma, que nos alertou para o facto de, para além das participações disciplinares apresentadas, receber com frequência queixas do aluno, transmitidas oralmente pelos outros docentes (muitas delas relatando atitudes semelhantes às exibidas nas participações), mas que não chegavam a ser colocadas por escrito.

6.1.2 – Observações

Apresentamos, de seguida, os dados recolhidos aquando das observações efetuadas, nos diferentes contextos de pesquisa (escola e lar) e nos diferentes momentos.

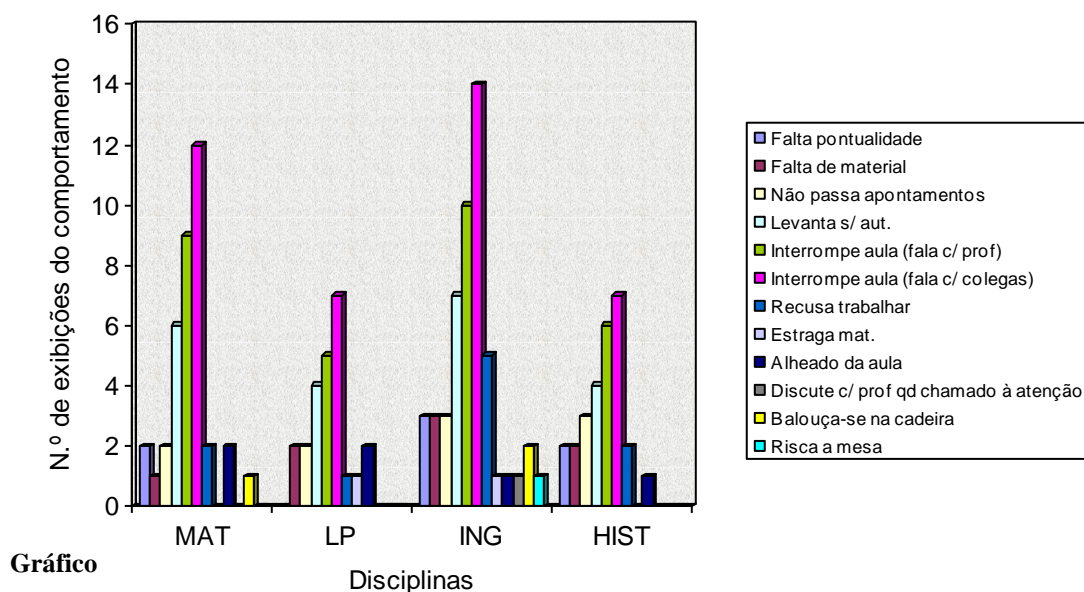
Os resultados apresentados foram extraídos da análise das grelhas de registo contínuo (semelhantes à do anexo 4). Para a evolução do comportamento nas aulas e na sala de estudo, recorreremos à análise das grelhas cujos exemplos se apresentam nos anexos 5 e 6. Retirámos, ainda, informações do nosso “diário de bordo”.

6.1.2.1 – Observações: primeiro momento

a) Comportamento na sala de aula

A observação e contabilização dos comportamentos perturbadores verificados antes da intervenção, permitiram-nos ter uma ideia mais precisa do padrão comportamental do aluno em estudo. Os dados então recolhidos, no contexto da sala de aula, estão sintetizados no gráfico 2.

Comportamentos perturbadores



2: Comportamentos perturbadores exibidos pelo aluno nas aulas (antes da intervenção)

Apesar de o aluno apresentar uma diversidade de comportamentos perturbadores, há, efetivamente, alguns que pela sua elevada frequência (vejam-se, por exemplo, a situação do Inglês, em que, em média, o aluno interrompe 14 vezes a aula para falar com um colega) são considerados pelos docentes como os prioritários para extinguir, pelo que foram estes os selecionados para serem monitorizados, nomeadamente: levantar-se do lugar; interromper a aula para falar com o professor ou com colegas e recusar fazer as tarefas. Optou-se, ainda, pela monitorização da pontualidade, apresentação do material necessário, registo de apontamentos e realização dos trabalhos de casa pois, apesar de não serem considerados comportamentos perturbadores, são importantes para o aproveitamento escolar que se quer, também, ver melhorado.

b) Comportamento na sala de estudo

Na sala de estudo, onde o trabalho é feito em pequenos grupos (mas com alunos de diferentes níveis de escolaridade), o discente apresentava, igualmente, comportamentos disruptivos. Concretamente, tinha dificuldade em solicitar ajuda ao professor e em aguardar por tal ajuda de modo a não perturbar o trabalho dos colegas; interrompia-os, ainda, com alguma frequência (em média, 4 vezes por sessão) para conversar sobre assuntos alheios às matérias escolares.

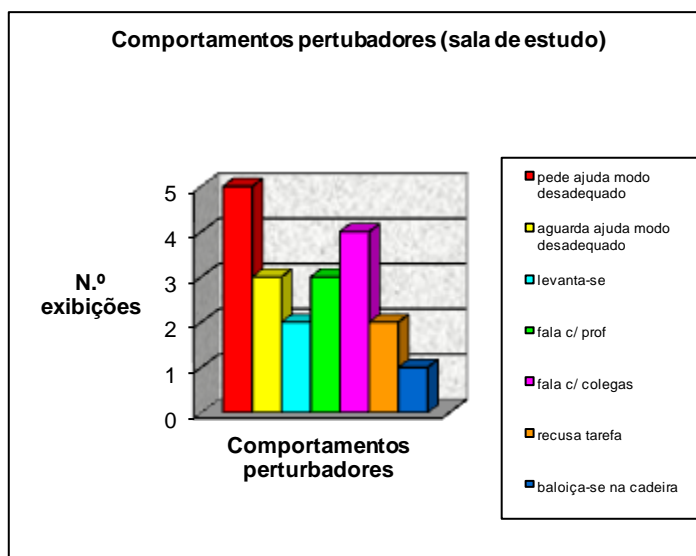


Gráfico 3: Comportamentos perturbadores exibidos pelo aluno na sala de estudo (antes da intervenção)

c) Dinâmica das aulas

A observação em contexto de aula, para além de permitir focalizarmo-nos nos comportamentos do aluno TR, possibilitou-nos, igualmente, extrair informações relativas à dinâmica geral da turma, que sistematizamos no quadro 5.

Quadro 5: Comportamentos de professores e alunos, na sala de aula (antes da intervenção)

		N.º de exibições (média por aula/disciplina)			
		História	Inglês	Língua Portuguesa	Matemática
Atitudes e comportamentos do professor	Falta de <i>testemunhação</i>	3	5	2	0 ¹⁵
	“Tempos mortos”	2	4	1	1
	Baixa expectativa relativamente ao TR	1	3	1	0
Atitudes e comportamentos dos colegas	Entrada na sala/início dos trabalhos desadequados	1	1	1	1
	Riso quando TR intervém desadequadamente	5	12	7	9
	Baixa expectativa relativamente ao TR	1	2	2	1
	Saída da sala desadequada	1	1	1	0

Verificámos, pois, que havia alguns aspetos inerentes a uma OGSA eficaz que não estavam a ser seguidos pelos professores. Um desses aspetos era, sem dúvida, a criação de rotinas de entrada na sala, já que em todas as aulas houve problemas neste domínio, causadores de perda de tempo de estudo e de uma agitação incompatível com os trabalhos escolares. Foram várias as situações em que os primeiros dez minutos de aula ficaram irremediavelmente perdidos, substituídos por avisos repetidos dos professores para os alunos se dirigirem aos lugares e tirarem das mochilas o material necessário. Embora não tão problemática como a entrada, a saída da sala também foi feita, muitas vezes, de forma desorganizada e precedida de momentos de alguma agitação na turma. Outro aspeto que se revelou particularmente nefasto para o decorrer das lições foi a existência de “tempos mortos” (por exemplo, para a cópia no caderno de um resumo apresentado num acetato, o professor deu X

¹⁵ Relembramos que foi o próprio professor de Matemática que fez o registo de observação das suas aulas, pelo que este parâmetro não deve ser tido em consideração

tempo, que se revelou ter sido excessivo, já que a grande maioria dos alunos executou a tarefa rapidamente, o que fez com que alguns iniciassem *conversas paralelas* à aula, gerando burburinho e mais perda de tempo até tudo voltar a acalmar). Outro aspeto que se revelou fomentador de uma certa agitação foi a reação de alguns alunos (geralmente, o riso) sempre que um colega (muitas vezes, o TR) dizia ou fazia alguma *gracinha*.

Se estes foram os aspetos que se revelaram mais perturbadores, presenciámos ainda outros que, embora menos evidentes, deverão, igualmente, ser alterados, contribuindo para uma OGSA mais eficaz. É o caso do professor não se ter apercebido de alguns acontecimentos da aula que acabaram por degenerar em perturbação (tais como papeis com recados a circular que originaram, posteriormente, conversas em voz alta entre os alunos). Parecem-nos, ainda, relevantes, algumas frases que foram *escapando*, em momentos de maior exaltação, quer a professores quer a alguns alunos, sobre o TR, denotando baixas expectativas relativamente a este. São disso exemplo comentários como: “És sempre o mesmo”; “Não sabes?... Isso já eu adivinhava. Admirava-me era se soubesses!” ou “Já estás a abusar... Mas, de ti já pouco posso esperar!”, comentários esses que o aluno ouvia e aos quais não reagia.

Para além destas observações, levadas a cabo em contextos mais formais, procedemos, ainda, discretamente, à observação do comportamento do aluno nos seus momentos de lazer, com os colegas, registada no “diário de bordo”. Verificámos que o aluno não apresenta PC relevantes nesse contexto, embora ao nível da socialização estivesse, quase sempre, na companhia de apenas um dos colegas, não participando nalguns jogos coletivos que decorriam nos intervalos (algumas vezes porque não era convidado, outras porque não aceitava o convite). A sua

atitude com os adultos, nesse ambiente, também não revelou ser problemática.

6.1.2.2– Evolução dos comportamentos

Fruto de um registo de frequência, aula a aula, realizado pelos professores (e por nós, na sala de estudo), foi possível monitorizar a evolução dos comportamentos, por disciplina, apresentada nos gráficos 4 a 8.

Ev. Comportamentos perturbadores (Matemática)

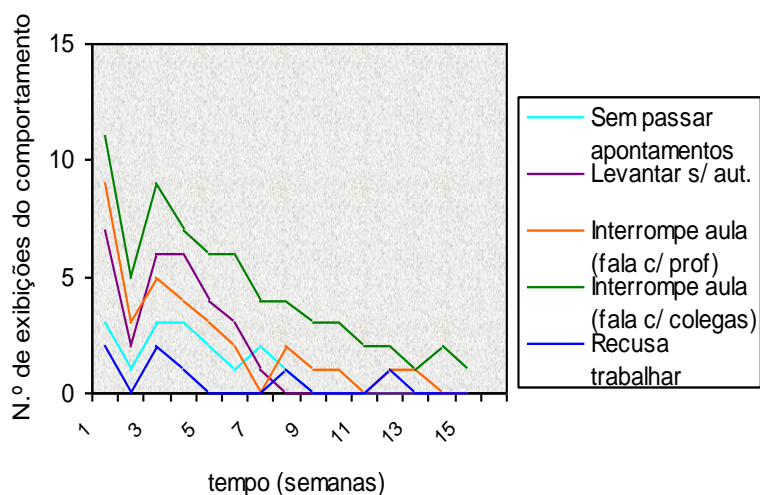


Gráfico 4: Evolução da exibição de comportamentos perturbadores na disciplina de Matemática

Ev. comportamentos perturbadores (Inglês)

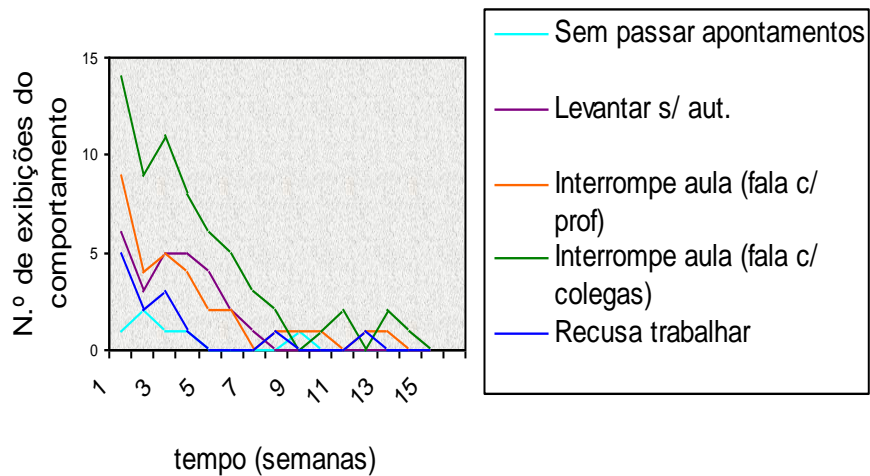


Gráfico 5: Evolução da exibição de comportamentos perturbadores na disciplina de Inglês

Ev. comportamentos perturbadores (Língua Portuguesa)

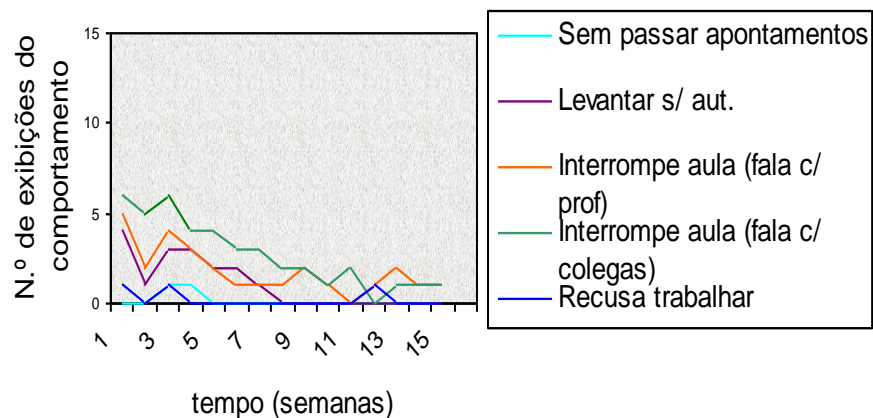


Gráfico 6: Evolução da exibição de comportamentos perturbadores na disciplina de Língua Portuguesa

Ev. comportamentos perturbadores (História)

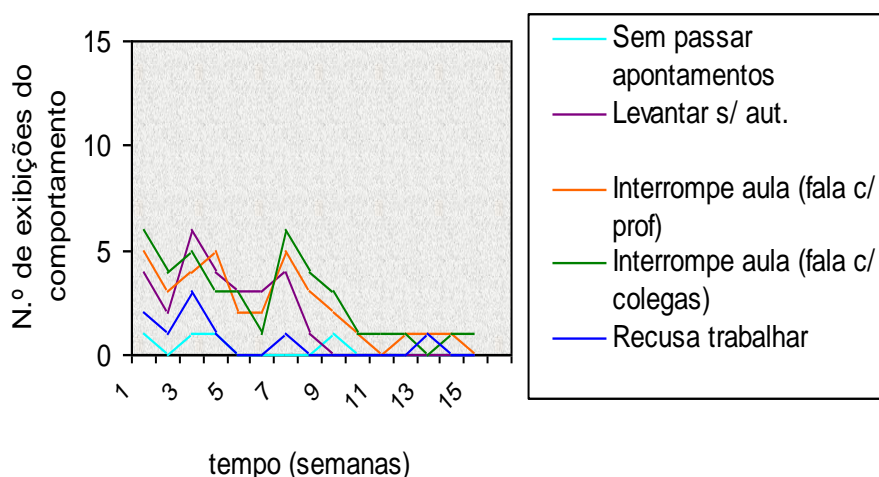


Gráfico 7 : Evolução da exibição de comportamentos perturbadores na disciplina de História

Nas quatro disciplinas referidas, a evolução dos comportamentos apresenta-se, no geral, similar, havendo um grande decréscimo dos PC da primeira para a segunda semana de intervenção, efeito, talvez, de uma vontade do aluno em querer mostrar que se estava a empenhar. Contudo, como seria de esperar, rapidamente os PC voltaram a rondar os valores iniciais, começando, a partir da terceira semana, uma lenta e gradual alteração dos comportamentos, no sentido de uma diminuição sustentada.

Ressalvamos, no entanto, o desempenho do aluno a História, por volta da sétima semana, que revelou um pico de PC. Procurámos, de imediato, averiguar das causas do mesmo, tendo-nos sido justificado pelo aluno (e posteriormente confirmado pelo respetivo professor) que se tratou de aulas destinadas à realização de trabalhos de grupo, com rotinas um pouco diferentes. Porém, tais PC rapidamente se atenuaram, graças a uma intervenção concertada entre nós e o docente da disciplina, que

passou essencialmente pelo relembrar das regras de conduta e por uma gestão de contingências na própria aula (se o aluno trabalhasse sem perturbar a aula, teria direito a sair dois minutos mais cedo, evitando a fila para o almoço).

Salientamos, também, que, apesar da diminuição de todos os PC, houve alguns (não passar os apontamentos e recusar realizar as tarefas) que foram mitigados com mais facilidade do que outros que, mesmo no final da intervenção, ainda se faziam sentir (interromper a aula, falando com o professor ou com colegas), embora muito menos vezes do que no início. Houve, ainda, comportamentos (levantar-se sem autorização e não passar os apontamentos) que a partir, sensivelmente, da nona semana de intervenção, não voltaram a ser exibidos pelo aluno.

Ev. comportamentos perturbadores (sala de estudo)

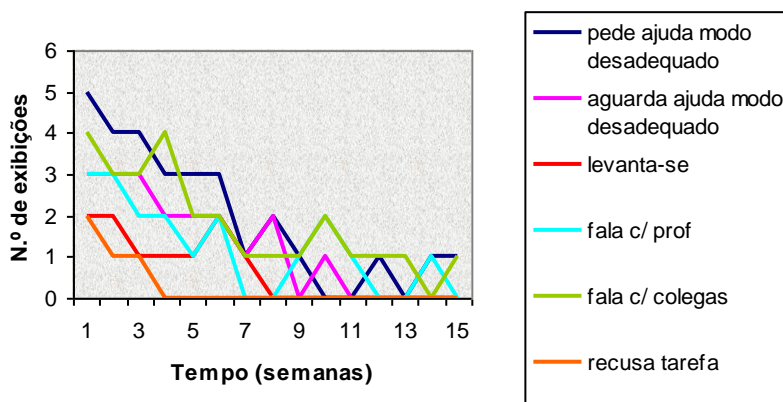


Gráfico 8 : Evolução da exibição de comportamentos perturbadores na sala de estudo

Ao nível da sala de estudo, todos os PC foram atenuados, embora, esporadicamente, o aluno ainda interrompa a sessão de trabalhos para falar de assuntos alheios à mesma (com o professor e com os colegas) ou

para pedir ajuda desadequadamente (falando alto, em vez de colocar a mão no ar). Contudo, comportamentos de indisciplina mais perturbadores foram extintos, como a recusa em realizar as tarefas propostas e o levantar-se sem autorização.

A avaliação quantitativa de cada aula, utilizando uma escala de 0 a 20 (correspondente aos “créditos amealhados”), feita pelos professores e por nós na sala de estudo, permitiu-nos, igualmente, ter noção da evolução global do desempenho comportamental do aluno. A média semanal dessa avaliação, por área de estudo, é apresentada no gráfico 9.

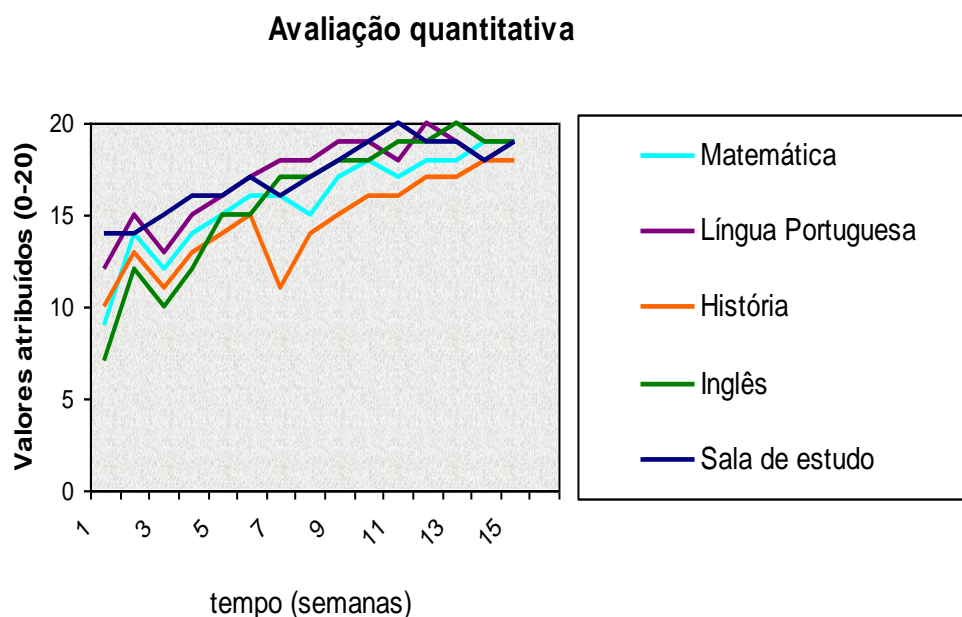


Gráfico 9 : Evolução da classificação das aulas

Podemos verificar que há uma evolução francamente positiva das classificações atribuídas, apesar de algumas (Inglês e Matemática) terem partido de valores negativos, fruto dos PC exibidos pelo aluno. Contudo, no final da intervenção, todas as áreas atingiram níveis bastante bons, em

consonância com a descida dos PC. Esta constatação relativa à fase final da intervenção é particularmente relevante pois, como foi referido no subcapítulo 5.6, tínhamos deixado de facultar um reforço tão sistemático como até aí e estávamos na expectativa de verificar se, de facto, os comportamentos ajustados se mantinham, o que se veio a concretizar.

Chegados ao epílogo da intervenção, procedemos novamente à observação de aulas (e sala de estudo), o que nos permitiu quantificar os comportamentos perturbadores que o aluno ainda exibia. Estes resultados são apresentados nos gráficos 10 e 11.

6.1.2.3– Observações: segundo momento

Os valores observados no final da intervenção são a seguir apresentados, podendo, assim, ser apreciada o resultado da intervenção.

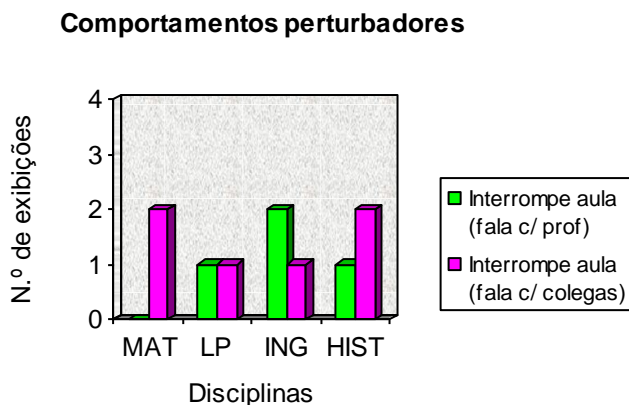


Gráfico 10: Comportamentos perturbadores exibidos pelo aluno nas aulas (após a intervenção)

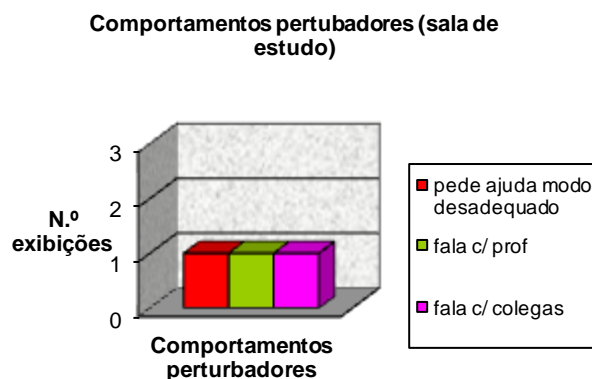


Gráfico 11: Comportamentos perturbadores exibidos pelo aluno na sala de estudo (após a intervenção)

Verifica-se que, após a intervenção, o aluno já não exibe grande parte dos PC inicialmente verificados, persistindo, contudo, alguma tendência para interromper os trabalhos para falar com colegas ou com o professor, quer nas aulas, quer na sala de estudo.

Relativamente às interações na sala de aula, os resultados são apresentados no quadro 6.

Quadro 6: Comportamentos de professores e alunos, na sala de aula (após a intervenção)

		N.º de exibições (média por aula/disciplina)			
		História	Inglês	Língua Portuguesa	Matemática
Atitudes e comportamentos do prof.	Falta de <i>testemunhação</i>	1	1	0	0 ¹⁶
	“Tempos mortos”	0	1	0	0
	Baixa expectativa relativamente ao TR	0	0	0	0
Atitudes e comportamentos dos colegas	Entrada na sala/início dos trabalhos desadequados	0	0	0	0
	Riso quando TR intervém	1	1	0	1
	Baixa expectativa relativamente ao TR	0	0	0	0
	Saída da sala desadequada	0	0	0	0

Numa perspetiva global, verifica-se que a grande maioria dos acontecimentos eventualmente potenciadores dos PC se desvaneceram (a diferença de atitudes na entrada na sala de aula é das mais notórias), ocorrendo apenas esporadicamente (por exemplo, o riso de alguns alunos ou a falta de *testemunhação* de professores). Parece-nos, ainda, particularmente importante para o desenvolvimento pessoal do aluno, o facto dos comentários dos colegas e dos docentes inerentes a baixas expectativas sobre o TR terem desaparecido.

No que concerne à observação do TR nos momentos de lazer, verificamos que continua a conviver, preferencialmente, com o colega já referido no primeiro momento de observação. No entanto, por duas ocasiões, vimo-lo a participar em jogos de futebol, com outros alunos. Apercebemo-nos, também, da sua aproximação - por várias vezes - a uma

¹⁶ Relembramos que foi o próprio professor de Matemática que fez o registo de observação das suas aulas, pelo que este parâmetro não deve ser tido em consideração

colega de turma que, de acordo com as suas palavras (acompanhadas de um sorriso envergonhado) acha o TR “giro e *fixe*”.

No que diz respeito à sua atuação com os funcionários da escola, esta mantém-se sem problemas.

6.1.3 – Entrevistas

6.1.3.1 – Entrevistas aos professores

Da análise de conteúdo das entrevistas aos professores resultaram as tabelas que podem ser consultadas no anexo 12. Nestas, podemos constatar que se há determinados aspetos em que as ideias e atuações dos docentes vão ao encontro do que é defendido na literatura sobre esta temática, outros há em que tal consonância não é tão evidente.

De facto, pareceu-nos particularmente relevante o facto de nenhum dos professores referir que a sua forma de gerir a aula pudesse ser causa para o aparecimento dos PC na turma, antes remetendo a maioria a responsabilidade para fatores externos à escola, como a falta de autoridade dos pais ou a motivação e o temperamento do aluno. Apenas quando questionados diretamente nesse sentido, os docentes admitiram a correlação entre os PC e a OGSA, havendo, contudo, facetas da OGSA descuradas na sua atuação profissional.

Por outro lado, quando auscultados sobre os seus procedimentos habituais face aos PC, verificámos que apenas a punição era prática comum. Quanto a possíveis estratégias visando uma mudança comportamental do discente, constatámos alguma escassez de opções de intervenção, ficando-se a maioria pelo reforço social mas não indicando medidas complementares, caso aquele se revelasse insuficiente. Ficámos, contudo, com a convicção de que todos os professores estavam dispostos

a refletir sobre a sua prática e, na sua grande maioria, abertos a implementarem novas estratégias, promovendo uma diminuição dos PC das suas turmas (logo, por inerência, do TR, apontado como um dos elementos mais perturbadores) – o que nos impeliu a dinamizar a sessão de esclarecimento sobre PC.

6.1.3.2 – Entrevista ao aluno

A transcrição da entrevista ao aluno encontra-se no anexo 8. As suas palavras revelam uma fraca imagem de si mesmo, bem como baixas expectativas em melhorar: “não sou grande aluno (...) sempre fui assim, por isso é difícil mudar agora”. Por outro lado, denota alguma insatisfação com a vida que tem, lamentando-se por não ter um adulto que lhe dê uma atenção mais personalizada, embora saiba que há pessoas disponíveis para o ajudar, se necessitar.

Revela, igualmente, pouco interesse na vida escolar, sentindo-a como fonte de problemas e de insucessos, pelo que preferia poder fugir-lhe a ter de enfrentá-la; contudo, resigna-se a essa inevitabilidade. Tem consciência dos seus comportamentos desadequados mas não se sente capaz de investir numa melhoria, até porque não se vê como único responsável por aqueles, já que as atitudes dos professores são tidas como propiciadoras dessa realidade.

Relativamente ao seu futuro, para além de um desejo pessoal de voltar à família, não vislumbra melhorias.

6.1.4 – Teste sociométrico

A análise dos resultados do teste sociométrico passado à turma do aluno TR, antes da intervenção, permitiu a elaboração da sua matriz sociométrica, apresentada no anexo 10. Nesta, os dados foram

sistematizados de acordo com o seguinte método: depois de colocar os nomes dos alunos nas respetivas linhas e colunas, cada resposta foi registada - sempre que um jovem era referido por outro, era-lhe atribuído o algarismo 1,2 ou 3 de acordo com a preferência demonstrada pelo colega. Se em determinada pergunta o aluno não fosse referido, atribuíam-se o 0. Olhando para o quadro 6, por exemplo, na linha de interseção da aluna Caroline com TR surgem os algarismos 3003200: isto significa que na primeira pergunta a Caroline referiu o TR, colocando-o na terceira preferência; na segunda, terceira, sexta e sétima questões não referiu o TR, mas mencionou-o como terceira opção na pergunta quatro e como segunda opção na pergunta cinco. Apesar de, para o nosso estudo, nos interessarem particularmente os dados relativos ao TR, construímos a matriz completa da turma para a facultarmos posteriormente ao seu diretor, que se mostrou interessado em daí retirar informações para a organização de trabalhos com os alunos.

Assim, no quadro 6, apresentamos os resultados obtidos no teste sociométrico, aplicado antes e depois da nossa intervenção, no que diz respeito ao aluno TR (os nomes dos restantes alunos são fictícios).

Quadro 7: Resultados do teste sociométrico, relativos ao aluno TR

	Fevereiro 2012	Junho 2012
	TR	TR
Bárbara	0000200	
Caroline	3003200	3033000
Cecília		
Cristiana		
Iara	0003300	
Joana	0203100	0203300
Fátima		
Patrícia	3030300	3030030
Tatiana	0000200	
César	3030100	3030300
Daniel	0003203	
Francisco	3003300	3030030
Hélder	3000000	3000000
José	1030200	1030300

Leandro		
Marcelo	3002200	3002000
Nelson	0000200	
Pedro	0003200	
Rúben	3000200	3000000
N.º da questão	1234567	1234567

Legenda:

N= 20; Rapazes = 11;

Raparigas = 9

Critérios	N.º da questão do inquérito	
	Conotação Positiva	Conotação negativa
Nos intervalos	1	2
Nas aulas	3	4 e 5
Fora da escola	6	7

A análise aos resultados do teste sociométrico permite-nos verificar a opinião dos colegas do TR relativamente à convivência em três contextos diferentes: intervalos, sala de aula e fora da escola. Assim, antes da intervenção, podemos constatar que, nos intervalos, oito alunos dizem gostar de estar com ele (porque “é brincalhão” ou porque “é simpático”), embora apenas um o coloque como primeira preferência (o que, efetivamente, está em consonância com as observações que fizemos). Dos restantes colegas, somente um refere não gostar de estar com ele “porque é *chato*” enquanto para os outros passa indiferente.

Relativamente a eventuais convites para o TR ir com colegas a atividades de lazer fora da escola, nenhum o menciona como dos preferidos, mas também não o conotam negativamente (à exceção de um). É, efetivamente, no que concerne à sala de aula que a opinião dos discentes relativamente ao TR se revela mais negativa, sendo considerado por catorze dos seus colegas como um dos mais perturbadores, pelo que sete dizem não quererem trabalhar com ele. Contudo houve três jovens que, apesar de considerarem que o TR apresenta PC, gostariam de trabalhar com ele “para o ajudarem a melhorar” (informação que foi por nós aproveitada, tornando-os nossos *parceiros* na intervenção).

Em junho, verificamos que, se ao nível dos intervalos e dos convites para atividades fora da escola não houve grandes alterações na opinião dos colegas (embora já haja dois que o convidariam para sair com eles), é na sala de aula que as mudanças foram mais evidentes. Com efeito, para além de, agora, haver mais dois alunos que gostariam de trabalhar com ele, onze deixaram de o ver como dos mais perturbadores, mantendo, apenas três, essa opinião.

6.2 - Discussão dos resultados

Ao partirmos para este desafio, fizemo-lo com o sentimento de que, fosse qual fosse o resultado, tinha sido importante não nos termos resignado perante uma *situação difícil* e, ao tomarmos as opções que fomos tomando (convictos de que seriam as melhores), podermos servir como exemplo de um caso que pretendíamos bem sucedido. É certo que, com o decorrer da intervenção, fomos ficando cada vez mais convencidos de que o caminho certo estava a ser trilhado... mas, chegados a este ponto, cabe-nos agora olhar para trás e verificar, realmente, se assim foi...

Recordamos, então, os objetivos a que nos havíamos proposto...

Era nossa pretensão *diminuir os problemas de comportamento exibidos pelo aluno, promovendo o consequente aumento (e manutenção) de comportamentos adequados*. Julgamos ter conseguido aqui chegar, uma vez que comparando os PC exibidos nas aulas antes e depois da intervenção, a diferença é notória. É certo que o aluno não tem um comportamento imaculado (perturbando as aulas, esporadicamente, com comentários a despropósito), mas os resultados obtidos têm de ser vistos como francamente positivos. Por outro lado, se os PC diminuíram, os comportamentos adequados alternativos tomaram-lhes o lugar (por

exemplo, o aluno deixou de se levantar durante as aulas, passando a ficar sentado, que é o que se pretendia) passando a integrar o relatório comportamental do aluno. De facto, houve “bons” comportamentos que, semana após semana, se tornaram cada vez mais presentes, o que nos leva a concluir que, na verdade, estarão interiorizados pelo jovem e serão para manter, atendendo à evolução dos resultados descrito no ponto 6.1.2.2 deste Relatório (mesmo quando o reforço aliado ao sistema e créditos foi atenuado).

Tendo este objetivo geral sido cumprido, terão daí advindo as consequências positivas que preconizávamos? Estávamos convencidos de que, aqui chegados, conseguiríamos uma *melhoria da qualidade de vida do aluno*, traduzida numa inclusão mais efetiva, não só na escola como na comunidade. Pensamos que também esta meta foi conseguida. De facto, se compararmos as respostas do aluno na primeira entrevista, antes da intervenção, com a conversa tida no final da mesma, há indícios de que a forma como se vê e à sua vida possa ter sofrido alguma melhoria: já fala da escola numa perspetiva positiva (o aluno conseguiu passar de ano, o que foi por si sentido como uma recompensa por todo o esforço dispendido), vendo-a como mais-valia para o seu futuro (dando-lhe a possibilidade de tirar um curso na área de vendas que lhe poderá ser útil posteriormente, a nível profissional). Ainda, o facto de pretender ingressar num clube de futebol, é, também, sinal de uma maior autoconfiança (simultaneamente, abre-lhe as portas a uma maior inserção na comunidade exterior à escola e ao Lar, permitindo-lhe alargar a sua rede social). Por outro lado, os resultados do teste sociométrico de junho também vão no sentido de uma maior aceitação do aluno por parte dos seus colegas. Apercebemo-nos, igualmente, de pequenos pormenores que foram mudando no TR que serão sinais de uma maior auto-estima: cabelo

arranjado com gel, roupas mais *na moda*, uso de perfume... Parece-nos, pois, que o aluno está, agora, mais animado, sentindo-se mais confiante e satisfeito com a realidade que vive.

Uma outra consequência positiva que prevíamos era uma *melhoria do ambiente das aulas*. As opiniões recolhidas (veja-se o anexo 13), onde é salientado um “maior sossego” nas aulas, permitindo que se “aprenda melhor” e um trabalho docente “mais facilitado” faz-nos crer que também este objetivo foi atingido. De facto, mesmo os professores que não tiveram uma participação tão ativa no nosso projeto, acabaram por sentir algum efeito positivo, o que nos leva a pensar que, para além de duradouros, os comportamentos adequados foram transferíveis para ambientes mais latos do que as áreas disciplinares diretamente envolvidas.

Por último, estávamos em crer que, com a nossa intervenção, levaríamos a uma *melhoria da prática docente dos professores intervenientes*. Se tivermos em conta a observação de aulas, afigura-se-nos clara essa melhoria. De facto, houve aspetos inerentes a uma OGSA eficaz que eram descurados no início do ano letivo, mas que já estavam presentes em junho (a criação de rotinas de acordo com as regras estabelecidas e um ambiente e ensino mais positivo foram das mais evidentes). Parece-nos, com efeito, que se passou de uma atuação que valorizava a remediação do problema, para uma atuação de cariz fundamentalmente preventivo. Os próprios depoimentos dos docentes (exibidas o anexo 13) vão ao encontro desta realidade, reconhecendo que a “sessão de reflexão” constituiu o *motor* para os ajustes efetuados na sua atuação com os alunos: os docentes referem que tentaram “alterar uma coisita aqui, outra ali, depois daqueles momentos de reflexão”, “pondo em prática algumas ideias que saíram da sessão”, concluindo que, apesar

de “nem sempre haver *disponibilidade mental* para parar e refletir sobre as questões dos PC, pode-se sempre fazer melhor”.

Para aqui termos chegado, havíamos pensado numa linha de atuação, que nos parece ter sido conseguida, e que passou por:

- a) averiguar a opinião dos professores relativamente à questão dos problemas de comportamento na sala de aula, o que concretizámos recorrendo às entrevistas.
- b) promover a reflexão, por parte dos professores, relativamente à sua gestão da sala de aula, fornecendo-lhes eventuais pistas para atuação, o que conseguimos com a sessão de reflexão.
- c) descobrir, nas interações da sala de aula, possíveis causas para os problemas de comportamento, atuando sobre elas no sentido de as eliminar. Para este fim, fizemos a observação e registo de aulas cuja análise nos permitiu obter as informações desejadas e que serviram de fundamento tanto para sugestões de mudanças na OGSA, como para uma atuação mais focalizada nos PC do aluno TR.
- d) fomentar o trabalho colaborativo escola-família. Esta colaboração foi, sem dúvida, uma presença constante ao longo de toda a intervenção, traduzindo-se em contactos frequentes entre os professores intervenientes (sobretudo o Diretor de Turma) e Encarregado de Educação, procurando que a troca de informações e uma atuação consonante entre ambos incutisse no aluno valores e formas de agir socialmente aceites, tornando-se uma mais-valia no desenvolvimento global deste jovem.

Julgamos, em suma, que conseguimos seguir uma linha de atuação adequada e equilibrada, que, com pequenos ajustes, se foi revelando um caminho eficaz para a concretização das metas a que nos havíamos proposto chegar.

CONCLUSÕES

Ao apresentarmos, agora, as conclusões a que o nosso estudo nos permitiu chegar, não podemos deixar de salientar o seu carácter circunscrito, pois, se as estratégias seleccionadas surtiram o efeito que expusemos, estas foram aplicadas nos contextos específicos em que trabalhámos; não podemos, pois, generalizar a validade dos resultados a outras realidades. Todavia, pensamos que a nossa pesquisa poderá servir como exemplo de um possível caminho no encalço da mudança comportamental, que, com as devidas adaptações a novas realidades, será uma matriz eventualmente aproveitável.

A análise retrospectiva do percurso realizado leva-nos a avançar algumas sugestões para futuros trabalhos que nos parecem pertinentes. Uma primeira, é que havendo mais do que um aluno com PC na turma, seria desejável estabelecer um plano de intervenção para cada um (o que não aconteceu neste caso, visto termos focalizado a atenção apenas no TR), eventualmente coordenados pelo Diretor de Turma, uma vez que a turma, trabalhando como *um todo*, funcionará melhor quantos menos focos de perturbação existirem. Uma outra recomendação é que ações de reflexão, como a que dinamizámos, possam ser abertas a todos os docentes (e, eventualmente, até a não docentes), pois, pelos comentários recebidos dos participantes, os temas debatidos e as reflexões e partilhas ocorridas foram relevantes para uma posterior atuação mais eficaz. Aliás, apesar de, por questões de calendário, não nos ter sido possível concretizar esta recomendação, ficámos de, num futuro próximo, retomar essa ideia junto da escola que nos acolheu. Deixamos, por último, uma derradeira sugestão, que tem a ver com a postura com que nos apresentamos face aos nossos eventuais parceiros... julgamos que a atitude deverá ser sempre de diálogo, numa perspetiva de colaboração

mútua, uma vez que nos estamos a imiscuir com a atuação profissional de colegas, expondo-lhes, por vezes, aspetos menos positivos, o que tem de ser feito com grande cuidado e sensibilidade, sob pena de sermos vistos como intrusos e comprometermos o trabalho.

De volta aos nossos resultados, parece-nos plausível aceitar que o plano de intervenção posto em prática se revelou adequado às nossas pretensões. Mas, onde estarão as razões que justificam este desfecho positivo?

Julgamos que há, efetivamente, pontos que se revelaram fulcrais:

- desde logo, o efeito que teve no aluno ter sido ele *o escolhido* para protagonista do nosso projeto; sem dúvida que se sentiu valorizado, sendo um reforço para a sua auto-estima e uma motivação para se esforçar em melhorar;
- procurámos estar sempre atentos e disponíveis para o aluno, estabelecendo com ele uma maior proximidade; acreditamos que, naturalmente, este jovem foi criando connosco uma nova relação de vinculação, onde passámos a ser vistos como fonte de confiança e protecção. Esta situação acabou por se revelar relevante, pois notava-se preocupação do discente em esforçar-se e em não defraudar as nossas expectativas. Por outro lado, tentámos ser modeladores do seu comportamento, agindo com ele assertivamente e de acordo com regras e valores adequados;
- a estreita colaboração escola-Encarregado de Educação. Demos a conhecer a realidade do aluno aos seus professores, o que contribui para uma melhor compreensão, por parte destes, das suas atitudes; por outro lado, o aluno apercebeu-se desta proximidade do EE à escola, o que pode ter tido algum efeito preventivo dos PC. Por outro lado, ainda, ao

valorizarmos o papel da escola, cremos que podemos ter fomentado uma atitude mais positiva do aluno face àquela instituição;

- as várias medidas de mudança comportamental selecionadas, implementadas de forma consistente e unânime na escola e em casa, num ambiente de ensino positivo: o sistema de créditos que foi ao encontro das expectativas do aluno, motivando-o a esforçar-se e a mudar o comportamento; o reforço social, valorizando os esforços (mesmo os mais pequenos) demonstrados no sentido da mudança; a gestão de contingências quando, pontualmente, o empenho na realização das tarefas era menor; a autogestão, envolvendo diariamente o aluno na regulação do seu próprio comportamento, fomentando-se a sua responsabilidade e autonomia.

No fundo, pensamos que não se pode esperar que uma medida isolada consiga, como que por artes mágicas, levar a uma mudança comportamental sustentada. Acreditamos que a “chave para o sucesso” estará na interligação e complementaridade entre as várias estratégias selecionadas, aplicadas no momento certo.

Face aos resultados obtidos, gostaríamos de deixar aqui uma nota final, a de nos sentirmos satisfeitos por não termos cedido ao desânimo, quando, como referido no preâmbulo deste Relatório, tudo parecia querer ir contra as nossas pretensões. De facto, que sirva o nosso caso de exemplo para motivar quem, face às adversidades, procura olhar em frente, pois, como aqui ficou relatado, mesmo com menos tempo, mesmo tendo de fazer um esforço adicional, mesmo sem termos as condições ideais, é possível chegarmos a bons resultados e *marcar pela positiva a vida de alguém*.

Chegados, agora, à reta final deste projeto, ficamos com a plena convicção de que mesmo “quando os problemas de comportamento criam

necessidades educativas especiais” há sempre um caminho – por muito sinuoso que possa parecer à partida – que nos permitirá ultrapassar as barreiras para conseguirmos um desenvolvimento integral dos discentes, *nossos alunos* hoje, mas *cidadãos do mundo* amanhã!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

Ainsworth, M., Bell, S. e Stayton, D. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp. 99-135). London: Cambridge University Press.

Alberto, I. (2003). *Como pássaros em gaiolas? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco*. Coimbra: Quarteto.

Alves, S. (2007). *Filhos da Madrugada - Percursos adolescentes em Lares de infância e juventude*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da Educação*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

Amado, J. (2003). *A escola e os alunos institucionalizados*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Amado, J. (2000). *A Construção da disciplina na escola. Suportes teóricopráticos*. Porto: Edições ASA.

Amado, J. e Estrela, M. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV (1,2 e 3), 249-271.

Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Berlin, L. e Cassidy, J. (1999). Relationships among relationships: Contribution from attachment theory and research. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical implications* (pp. 688-712) New York: The Guildford Press.

Bronfenbrenner, U.(1987). *La Ecologia del Desarrollo Humano: Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados*. Barcelona: Paidós.

Browne K. (2005). A European survey of the number and characteristics of children less than three years old in residential care at risk of harm, *Adoption & Fostering*, 29 (4), 23–33.

Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, M. L. (2000). O dilema das creches: Instituição assistencial versus instituição educativa. *In* Actas do Congresso Internacional “Os Mundos Sociais e Culturais na Infância”, Vol.III (pp. 67-75). Braga: IEC, Universidade do Minho.

Casas, F. (1993). *Instituciones residenciales: ¿hacia donde?. In* Asociación para la Prevención de los Malos Tratos en la Infancia (Ed.), III Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. Madrid. 29-48.

Coleman, M. & Churchill, S. (1997). *Challengers to family involvement*. Childhood Education, 73, 262-266.

Costa, J. A. (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, 24, 1319-1340.

Cummings, E., Davies, P., & Campbell, S. (2000). *Developmental psychopathology and family processes: Theory, research and clinical implications*. New York: The Guilford Press.

Davies, D; Fernandes, J.V.; Soares, J.C.; Lourenço, L.; Villas-Boas, M.A.; Vilhena, M.C.; Oliveira, M.T.; Dias, M; Silva, P.; Marques, R. e Lima, R. (1989). *As Escolas e as Famílias: Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Acesso e qualidade*. Ed. UNESCO.

Dias, M., (2005). *Como abordar... A construção de uma Escola mais eficaz*. Porto: Areal Editora, S.A.

Diogo, J.M.L. (1998). *Parceria Escola-Família. A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

Dozier, M., Stovall, K. C., Albus, K. E., & Bates, B. (2001). Attachment for infants in foster care: The role of the caregiver state of mind. *Child Development*, 5, 1467-1477.

Epstein, J. L. (1987). What principals should know about parent involvement. *Principal*, 66, 6-9.

Estrela, M. T. (1991). Investigação sobre a Disciplina/indisciplina na Aula e Formação de Professores. *Inovação*, Vol.4, nº1.

Fernandes, M., Silva, M. (1996), *Lar para crianças e jovens - Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento. Guiões Técnicos*. Lisboa: Direcção Geral de Acção Social, Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.

Flandrin, Jean-Louis. (1995). *Famílias – parentesco, casa e sexualidade na sociedade*. 2ª Edição. Lisboa: Editorial Estampa.

Fonseca, M. (2003). Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagónicas de gestão escolar. *Cadernos do CEDES*, 23, 302-318.

Ghiglione, R; Matalon, B (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editores.

Goldfarb, W. (1945). Effects of psychological deprivation and subsequent stimulation. *American Journal of Psychiatry*, 102, 18-33.

Gomes, W. B. (1998). *Fenomenologia e pesquisa em psicologia*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.

Harry, Beth (1992). An ethnographic study of cross-cultural communication with Puerto Rican-American families in the special education system. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 471-494.

Hodges, J., e Tizard, B. (1989). Social and family relationships of ex-institutional adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 77-97.

Jesus, S. (1996). *Como Prevenir e Resolver o Stress dos Professores e a Indisciplina dos Alunos*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA.

Johnson, R., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, C. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence, & Abuse*, 7, 1-26.

Ladeira, F. e Amaral, I. (1999). *A educação de alunos com multideficiência nas escolas do ensino regular*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lareau, A. (1989). *Home advantage-social class and parental intervention in Elementary Education*. New York: Falmer Press.

Lopes, J. e Rutherford, R (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula – identificação, avaliação e modificação, 2ª ed.* Porto: Porto Editora.

Maclean, K. (2003). The impact of institutionalization. *Development and Psychopathology* (15), 853-884.

Magalhães, O. (1992). *Verso e reverso: os alunos, os professores e a indisciplina*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa (documento policopiado).

Marques, R. (1991). *A Direcção de Turma Integração Escolar e Ligação ao Meio*. Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1993). *A Escola e os pais - como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (2001). *Professores, Famílias e projecto educativo*. Lisboa: ASA Editores.

Martins, A. M. e Cabrita, I. (1991). *A Problemática do Insucesso Escolar. Cadernos de Análise Sócio-organizacional da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Matos, A. e Pires, J.(1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*. Cadernos Profissionais, Nº 2. Porto: Publicações Politeama,.

Medeiros, C. e Coelho, M. (1991). Do desvio à Instituição Total. In. *Do Desvio à Instituição Total. Sub-cultura – Estigma – Trajectos*. Cadernos do CEJ. Ministério da Justiça: Lisboa (pp.15-37).

Nelson, C. A., Zeanah, C. H., Fox, N. A., Marshall, P. J., Smyke, A. T. e Guthrie, D. (2007). *Cognitive recovery in socially deprived young children: The Bucharest Early Intervention Project*. Referência electrónica:[<http://www.sciencemag.org/content/318/5858/1937.abstract?sid=5dc56fa5-a0f7-496a-8c11-55af65d4a088>], consultado a 15 de novembro de 2011.

Neves, I. e Silva, M. (2006). Compreender a (in) disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 5-41.

Northway, M e Weld, L. (1999). *Testes sociométricos – um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

Ontai, L., e Thompson, R. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11, 433-450.

Pardal, L. e Correia, E.(1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Piaget, J. (1972/2000) *Para onde vai a educação?*. 15^a edição, Rio de Janeiro: José Olympio Ed.

Pinheiro, Lúcia (2008). *Relação escola-família: que olhar quanto à forma de participação*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

Quivy, Raymond e Campenhoudt, (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 3^a ed., Lisboa: Gradiva.

Reimão, C. (1997). *A Cooperação entre a Escola e a Família: Uma Exigência de Modernidade*. Lisboa: Universidade Católica.

Ribera, J. P. (1996). Intervenção sócio-educativa com jovens em risco social: os Centros Residenciais de Acção Educativa na Catalunha. *Infância e Juventude*, 3, 15-23.

Rocha, Hilda (2010). *Adolescente e vínculo parental: (des)continuidade entre família e escola*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

Sá., E. (2001). *Psicologia do Feto e do Bebé*. Lisboa: Fim de Século Edições.

Sampaio, D. (1996). Indisciplina: Um Signo Geracional?. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. Instituto de Inovação Educacional.

Sampaio, D (2001); *Voltei à Escola*, 8ª ed., Lisboa: Editorial Caminho.

Sampieri, Roberto, Collado, Carlos & Lucio, Pilar (2006). *Metodologia de Pesquisa*. S. Paulo: McGraw-Hill

Sandomingo, J. (1998). *Centros de Menores, de ontem a hoje*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Saraceno, C.(1992). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.

Seeley, D. (1985). *Education through partnership*. Washington, D.C.: American Enterprise Institute for Public Policy Research.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*, 2ª Ed., Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, L.(1998). *Crianças (Con)Fundidas Entre a Escola e a Família. Uma Perspectiva Sistémica para Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Sprinthall, N. A. e Sprinthall, R. C. (1997). *Psicologia Educacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.

Sroufe, L. , Egeland, B., Carlson, E. e Collins, W. (2005). Placing early attachment experiences in developmental context: The Minnesota

Longitudinal Study. In K. E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 48-70). New York: The Guilford Press

Tavares, J.(1995). *Componentes do Processo de Activação do Desenvolvimento Psicológico*. Aveiro: Edições CIDInE.

Taylor, C. (2004). Justiça para Crianças Integradas no Sistema de Protecção. *Infância e Juventude*, 1, 56-77.

The Warnok Report (1978)

Tsitsikas, H., Coulacoglou, C., Mitsotakis,P. e Driva, A. (1988). A follow-up study of adopted children. *Child Development*, 45, 92-99.

Vaz, J. (1987). *As capacidades de mobilização do aluno desatento – estudo de uma amostra de alunos do ensino preparatório considerados desatentos pelos professores*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

Veiga, F. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Edições Almedina.

Villas-Boas, M. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: trabalhos de casa para desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Wallander, J.L. e Schmitt, M. (2001). Quality of life measurement in children 99 and adolescents: issues, instruments and applications. *Journal of Clinical Psychology*, 57 (4), 571-585.

Wolfendale, S.(1993). Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao Encontro das Necessidades das Crianças. *Revista Integração Escolar*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, pp. 128-143.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Constituição da República Portuguesa, de 2 de abril de 1976.

Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de dezembro (Subsistema da Educação Pré-escolar)

Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de novembro (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo)

Decreto-Lei n.º 2/86, de 2 de janeiro (Princípios básicos dos Lares)

Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto (Regime Educativo Especial para Alunos com NEE)

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (Regime de Autonomia das Escolas)

Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro (Lei de Proteção de Crianças e Jovens)

Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro (Lei Tutelar Educativa)

Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro (Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico)

Decreto –Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro (Regulamento para os Conselhos Municipais de Educação)

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro (Apoios especializados a prestar a alunos com NEE)

ANEXOS

Anexo 1- Requerimento apresentado à Direcção do estabelecimento de ensino palco do estudo

À
Direcção do
xxxxxxxxxxxxx
Coimbra

Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento de Projeto de Investigação

No âmbito do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra (edição 2010/2012), encontro-me a desenvolver um projeto de investigação sobre problemas de comportamento que envolve um jovem (xxxxxxxxxxxxx) no seu contexto domiciliário.

Assim, e porque esta investigação pretende ser alargada ao contexto escolar, venho solicitar autorização para levar a cabo este projeto, que passará pela recolha de dados relativos ao comportamento do aluno e eventual sugestão de medidas de reeducação comportamental.

Mais acrescento que no que concerne à autorização do encarregado de educação do discente, tenho já a respectiva anuência.

Cumpre-me, ainda, garantir o total anonimato dos envolvidos na apresentação dos resultados desta investigação.

Na expectativa de notícias, encontro-me disponível para prestar quaisquer outros esclarecimentos.

Antecipadamente grata, apresento os meus respeitosos cumprimentos

Coimbra, ____ de _____ de _____

Rita Margarida Crisóstomo da Silva
(Docente de Educação Especial -grupo 910)

Anexo 2- Documento para autorização do encarregado de educação do aluno a participar no projeto

AUTORIZAÇÃO

_____, encarregado de educação do
aluno _____, autorizo o meu educando a
participar no projeto de investigação promovido pela docente Rita Margarida
Crisóstomo da Silva, no âmbito do Mestrado em Educação Especial, da Escola
Superior de Educação de Coimbra.

Coimbra, ____ de _____ de _____

Anexo 3- Grelha para sistematização de dados do aluno retirados do seu processo e respetivo exemplo de preenchimento

Grelha para sistematização de dados do aluno retirados do seu processo

Data	Disciplina	Ocorrência

Grelha de sistematização de dados do aluno retirados do seu processo escolar

Data	Disciplina	Ocorrência
10/10/2011	Matemática	Participação disciplinar, porque: - Estava sempre a interromper a aula mesmo depois de ser avisado - Levantou-se várias vezes sem autorização.
13/10/2011	Inglês	Participação disciplinar, porque: - várias vezes foi chamado à atenção por estar a falar com o colega Marcelo, interrompendo a aula e não deixando que esta decorresse normalmente.
24/10/2011	Inglês	Participação disciplinar, porque: - não levou material e recusou fazer qualquer tarefa sugerida pelo prof. Quando foi chamado à atenção saiu do Sala sem autorização.
7/11/2011	L.P.	Participação disciplinar, porque: - sempre a conversar com o Marcelo - não quis fazer os trabalhos de aula (prof. mandou-o para a biblioteca com tarefa que trouxe Realizada).
24/11/2011	Inglês	Participação disciplinar, porque: - "Faltou-se de estar a conversar com o Marcelo", Respondendo com "muito mau" à prof. quando foi advertido. Ao sair do Sala, atirou um lápis na direção de prof.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO (Registo Contínuo)

Nome do aluno: T. R.

Data: 3/2/2012 Hora: 10h 20

Nome do observador: Rita Silva Tempo: 45 min. Disciplina: L. P.

Tempo Início / Fim	Antecedentes	Comportamento (do aluno)	Consequências	
			Resposta do prof ao comport. do aluno	Resposta dos colegas ao comport. do aluno
10 25 / 10 28	Prof. manda sentar e tirar cadernos, mandados se dirigem a lugares de trabalho.	Passa pela carteira do T. R. e conversa. Depois de chamado à atenção, volta-se para o lugar.	Prof. manda todas para o lugar. Repreende quem ainda não o fez.	P. dirige-se a T. R. e J. e P. já não sempre os mesmos.
10 30 / 10 32	Prof. escreve sumário no quadro	P. disse o contrário e prof. "Quem vai jogar o Benfica este fim de semana?"	"Cale-te T. R."	Alguns riem. L. responde "Estes jogos deviam ficar fechados".
10 32 / 10 38	Prof. manda ler texto do livro	Alguns alunos dizem "Ena bom!" tiveram o resumo. Continua o diálogo sobre futebol com L. e M.	"Cale-te!" "Não volto a avisar!"	L. e M. vão respondendo "Só se fosse o Cristiano" (...)
10 38 / 10 40	Prof. faz pergunta sobre o texto	"Óstora! A J. é que deve saber"	"Se repeteste tanto pelas, responde tu!" (mas o aluno não sabia a resposta)	Ri-se
10 40 / 10 45	Prof. baixa pensam e mostra o texto	"Agora vamos ao cinema!" e ri-se	"Cale-te T. R.!" "Se estás a aborrecer..."	Ri-se
10 45 / 10 48	Prof. faz perguntas a vários alunos.	Faz a bile de papel e / ou mesmo e manda a T. R.	Não repare	T. R. responde "L. P. de futebol"
10 50 / 10 51	"e explica"	Levanta-se para ir ao depósito e voltar-se para o T. R.	Senta-se, já agora não escreves	Ri-se
11 00 / 11 05	Prof. manda passar o resumo p/ caderno	Fiz o desenho (já passei) e saí do lado após ler o texto.	Prof. manda passar, mas não o faz.	L. responde "Deixa-o sair e depois passa por mim".
Obs.:	* A colega J. passou o tempo destinado à leitura do texto a olhar pelo janela.			

Anexo 5- Grelha de registo de comportamento do aluno (sala de aula) e respetivo exemplo de preenchimento

GRELHA DE REGISTO DE COMPORTAMENTO – T R (8ºD)

Dia COMPORTAMENTO	2ª - feira 14/5/2012						3ª- feira 15/5/2012						4ª-feira 16/5/2012		5ª -feira 17/5/2012						6ª- feira 18/5/2012					
	MAT		LP		ING		HIST		LP		MAT		ING		HIST		LP		MAT							
Foi pontual	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N				
Levou o material	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N				
Mostrou TPC realizado	S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA	S	N			
Passou os apontamentos para o caderno	S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA	S	N	NA	S	N			
Levantou-se do lugar s/ autorização, perturbando a aula	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6			
Interrompeu a aula, dirigindo-se ao prof., s/ autorização	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6			
Interrompeu a aula, falando com colegas, s/ autorização	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6			
Recusou fazer o trabalho indicado pelo prof.	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6			
Outros																										
Av. global do comportamento do aluno (0 a 20)																										
Obs.																										

Legenda: S – Sim; N- Não; NA – Não aplicável; 0-2/3-6/+6 – o aluno exibiu esse comportamento 0 a 2 vezes; 3 a 6 vezes; mais de 6 vezes, respectivamente.

Mestrado em Educação Especial

Dia COMPORTAMENTO	2ª - feira 14/5/2012						3ª- feira 15/5/2012						4ª-feira 16/5/2012						5ª -feira 17/5/2012						6ª- feira 18/5/2012					
	MAT		LP		ING		HIST		LP		MAT		ING		HIST		LP		MAT											
Foi pontual	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N										
Levou o material	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N										
Mostrou TPC realizado	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N										
Passou os apontamentos para o caderno	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N	(S)	N										
Levantou-se do lugar s/ autorização, perturbando a aula	0,2	3-6	0,2	3-6	0,2	3-6	0,2	3-6	0,2	3-6	0,2	3-6	0,2	3-6	0,2	3-6	0,2	3-6	0,2	3-6										
Interrompeu a aula, dirigindo-se ao prof., s/ autorização	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1											
Interrompeu a aula, falando com colegas, s/ autorização	0,2	3-6	0,2	3-6	0,2	3-6	0,2	3-6	0,2	3-6	0,2	3-6	0,2	3-6	0,2	3-6	0,2	3-6	0,2	3-6										
Recusou fazer o trabalho indicado pelo prof.	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1											
Outros																														
Av. global do comportamento do aluno (0 a 20)	16		18		19		16		14		17		18		16		18		17											
Obs.	* Fz depois de "negociado"																													

Legenda: S – Sim; N– Não; NA – Não aplicável; 0-2/3-6/16 – o aluno exibiu esse comportamento 0 a 2 vezes; 3 a 6 vezes; mais de 6 vezes, respectivamente.

Anexo 6- Grelha de registo de comportamento do aluno (sala de estudo – instituição de acolhimento) e respetivo exemplo de preenchimento

GRELHA DE REGISTO DE COMPORTAMENTO – TR -SALA DE ESTUDO

<div> <div></div> <div>DIA</div> </div> COMPORTAMENTO	2ª - feira 30/4/2012			3ª- feira 1/5/2012			4ª-feira 2/5/2012			5ª -feira 3/5/2012			6ª- feira 4/5/2012		
Pediu ajuda ao prof de modo desadequado, perturbando a sessão de estudo	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6
Aguardou a chegada do prof junto de si de modo desadequado, perturbando a sessão de estudo	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6
Levantou-se do lugar s/ autorização, perturbando a sessão de estudo	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6
Interrompeu a sessão de estudo, dirigindo-se ao prof., s/ autorização	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6
Interrompeu a sessão de estudo, falando com colegas, s/ autorização	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6
Recusou fazer o trabalho indicado pelo prof.	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6	0-2	3-6	+6
Outros															
Av. global do comportamento do aluno (0 a 20)															
Obs.				Feriado											

Legenda: 0-2/3-6/+6 – o aluno exibiu esse comportamento 0 a 2 vezes; 3 a 6 vezes; mais de 6 vezes, respectivamente

GRELHA DE REGISTO DE COMPORTAMENTO – T1 – R6 – (8ºD) – SALA DE ESTUDO

DIA COMPORTAMENTO	2ª - feira 14/5/2012	3ª - feira 15/5/2012	4ª - feira 16/5/2012	5ª - feira 17/5/2012	6ª - feira 18/5/2012
Pediu ajuda ao prof. de modo desadequado, perturbando a sessão de estudo	0-2 3-6 +6 X	0-2 3-6 +6 X	0-2 3-6 +6 X	0-2 3-6 +6 X	0-2 3-6 +6 0
Aguardou a chegada do prof. junto de si de modo desadequado, perturbando a sessão de estudo	0-2 3-6 +6 X	0-2 3-6 +6 0	0-2 3-6 +6 X	0-2 3-6 +6 X	0-2 3-6 +6 0
Levantou-se do lugar s/ autorização, perturbando a sessão de estudo	0-2 3-6 +6 X	0-2 3-6 +6 0	0-2 3-6 +6 0	0-2 3-6 +6 X	0-2 3-6 +6 0
Interrompeu a sessão de estudo, dirigindo-se ao prof., s/ autorização	0-2 3-6 +6 X	0-2 3-6 +6 X	0-2 3-6 +6 X	0-2 3-6 +6 X	0-2 3-6 +6 0
Interrompeu a sessão de estudo, falando com colegas, s/ autorização	0-2 3-6 +6 X	0-2 3-6 +6 X	0-2 3-6 +6 X	0-2 3-6 +6 X	0-2 3-6 +6 0
Recusou fazer o trabalho indicado pelo prof.	0-2 3-6 +6 0	0-2 3-6 +6 0	0-2 3-6 +6 0	0-2 3-6 +6 0	0-2 3-6 +6 0
Outros					
Av. global do comportamento do aluno (0 a 20)	18	19	18	19	20
Obs.					

Legenda: 0-2/3-6/+6 – o aluno exibiu esse comportamento 0 a 2 vezes; 3 a 6 vezes; mais de 6 vezes, respectivamente.

Anexo 7- Instrumento de Recolha de Dados – Guião das entrevistas semi-estruturadas a realizar aos professores do aluno

1 – O que considera serem “problemas de comportamento”, nomeadamente, na sala de aula?

2 – O que poderá causar esses “problemas de comportamento”?

3 – Enquanto professor, como pode a gestão que faz da sala de aula influenciar o aparecimento (ou não) de “problemas de comportamento”?

4 – Se houver, durante uma aula, um aluno com comportamentos perturbadores, como costuma agir?

5 – Que estratégias poderão ser implementadas para atenuar os problemas de comportamento evidenciados por um aluno?

6 – Sente que sozinho consegue resolver os problemas de comportamento evidenciados pelos seus alunos ou gostaria de ter ajuda nesse processo?

7 – Relativamente à turma do 8º D, como a caracterizaria em termos de comportamento (referindo, caso exista os elementos que considera mais perturbadores)?

Anexo 8- Instrumento de Recolha de Dados – Guião da entrevista semi-estruturada a realizar ao aluno e respetivo resultado

1 – Gostas de morar no Lar? Porquê?

Gosto. Tenho aqui alguns colegas com quem me dou bem e fazemos coisas que eu gosto... por exemplo jogarmos na playstation. Também sei que há pessoas que me ajudam a mim e aos outros quando é preciso.

2 – O que gostavas que fosse diferente, no Lar?

Às vezes não me deixam fazer aquilo que eu quero... há muitas regras! E às vezes os outros rapazes mexem nas minhas coisas e estragam-nas. Também quando estou a ver televisão nem sempre posso ver o que quero porque os outros querem ver outro programa. E também tenho pena da monitora G ter ido embora porque eu dava-me muito bem com ela e ela é que tinha tempo para falar comigo...

3 – Nos tempos livres, tens atividades fora do Lar?

Sim, vou aos escuteiros e saímos com os monitores, por exemplo, até ao Parque Verde e no verão vamos à praia e à piscina.

4 – Gostas de estudar, porquê?

Mais ou menos. Eu sei que tenho de ir à escola, mas... preferia não ir... Eu sei que não sou grande aluno e os professores chateiam-me e eu depois acabo por fazer alguns disparates! Mas sempre fui assim, por isso é difícil mudar agora... Os professores cá me vão aturando!

5 – Na escola, como vês a tua relação com os outros (colegas, professores, funcionários)?

Dou-me bem com eles, só que às vezes na aula não consigo estar calado e depois os professores ficam zangados... Para dizer a verdade, às vezes eles põem-se a ralar e aquilo “entra a cem e sai a mil”... é sempre a mesma conversa!

6 – O que pode influenciar o comportamento dos alunos na sala de aula?

Se as matérias são chatas, os alunos não gostam e distraem-se; também há professores que vão deixando os alunos falarem e a gente vai abusando... Claro que há regras... mas nem sempre as cumprimos... se o professor facilitar, nós aproveitamos!

7 – Como se comporta a tua turma? (Há alguém que seja mais perturbador?)

Mais ou menos... há uns que se portam bem, mas há outros que nem por isso... falam uns com os outros, mandam piadas e nem sempre fazem os trabalhos que o professor pede... Eu, às vezes, também “ajudo à festa”... mas não sou só eu! Só com o professor M é que não, porque desde a primeira aula ele mete-nos a “rédea curta”, mas até explica bem e é porreiro!

8 – Como vês o teu comportamento, na escola?

Nos intervalos porto-me bem... nas aulas é que às vezes sim, outras não... Depois parece que até há professores que embirram comigo... qualquer coisita e já estão a mandar para a rua... E depois lá

vem a mesma história “TR és sempre tu... TR assim não vais longe... TR ainda te pomos um processo disciplinar...” nem dá vontade de lá ir... mesmo quando eu acho que não estou a fazer nada de mal levo ralhetes!

9 – As medidas que os professores tomam quando algum aluno se porta mal parecem-te eficazes? Porquê?

Quando me porto mal ralham e às vezes mandam-me para a biblioteca com uma ficha... às vezes até prefiro em vez de ficar a aturar o professor. Acho que às vezes o professor até tem alguma razão, mas eu não costumo fazer por mal... Para o professor mandar o aluno embora até é bom porque já não se chateia; para o aluno pode ser bom (pelo menos deixa de ouvir a aula que às vezes é seca) mas também pode ser mau, por exemplo, porque depois perde a matéria e porque pode ter um processo disciplinar. A verdade é que mesmo que eu venha para a rua não impede que eu me volte a portar mal... Às vezes as coisas proporcionam-se e depois... já está!

10 – Quais as tuas perspetivas futuras, ao nível da escola e no Lar?

Eu gostava de voltar para junto da minha família... quanto à escola... não sei... tenho de cá andar até ser obrigatório!

11 – Gostas da vida que tens? Numa ótica realista, o que gostarias de mudar?

Hum... assim, assim... Preferia estar com o meu pai. E preferia não ir à escola porque assim já não me chateavam – nem os professores nem alguns colegas - por ter más notas e me portar mal. Se não fosse à escola já não me portava mal! Lá, é verdade, que tenho o J para brincar nos intervalos e se não fosse à escola deixava de estar com ele, mas em casa também tenho amigos e o J podia vir visitar-me!

**Anexo 9- Instrumento de Recolha de Dados – Teste sociométrico,
adaptado de Northway & Weld, 1999**

Nome: _____

Instruções:

Lê as questões com atenção.

Pensa nos colegas da tua turma e indica, quando solicitado, os nomes por ordem de preferência.

1 – Nos intervalos das aulas, o que gostas mais de fazer?

1.1 – Com quem **gostas** mais de estar/brincar nesses intervalos?

1º) _____ porque _____

2º) _____ porque _____

3º) _____ porque _____

1.2 – Com quem **não gostas** de estar/brincar nesses intervalos?

1º) _____ porque _____

2º) _____ porque _____

3º) _____ porque _____

2 – Na sala de aula, o professor propõe a realização de um trabalho em pares.

2.1 - Com quem **gostarias** de trabalhar?

1º) _____ porque _____

2º) _____ porque _____

3º) _____ porque _____

2.2 – Com quem **não gostarias** de trabalhar?

1º) _____ porque _____

2º) _____ porque _____

3º) _____ porque _____

3 – Na sala de aula, quais os alunos que, na tua opinião, mais perturbam o normal decorrer dos trabalhos?

- 1º) _____
- 2º) _____
- 3º) _____

4 – O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres (fora da escola)?

4.1 – Quem **convidarias** para estar contigo nesses momentos de festa/convívio?

- 1º) _____ porque _____
- 2º) _____ porque _____
- 3º) _____ porque _____

4.2 – Quem **não convidarias** para estar contigo nesses momentos de festa/convívio?

- 1º) _____ porque _____
- 2º) _____ porque _____
- 3º) _____ porque _____

**Muito obrigada pela
colaboração!**

(Adaptado de Northway e Weld, 1999)

Anexo 10- Matriz sociométrica (8º D)

[illegible]

Anexo 11- Documento distribuído aos professores do aluno, após a sessão de esclarecimento “Alunos perturbadores na sala de aula: detetá-los... e depois”

Sessão de reflexão – Alunos perturbadores na sala de aula: detetá-los... e depois?

Rita Silva – 2012

ritamcsilva@gmail.com

**ALUNOS PERTURBADORES NA SALA DE AULA:
DETETÁ-LOS... E DEPOIS?**

Aluno com comportamento desajustado... de que falamos?

Aluno que apresenta um comportamento que foge ao que está convencionalmente estabelecido, de acordo com determinada cultura ou contexto e que, eventualmente, poderá pôr em risco a sua integridade física e/ou emocional ou a de outros.

**Prevenção dos problemas de comportamento na sala de aula:
algumas ideias**

- 1) Definir claramente as regras de funcionamento da aula.
- 2) Estabelecer rotinas de funcionamento (o professor tem um padrão de comportamento que acaba por ser interiorizado pelos alunos).
- 3) Fomentar expectativas positivas relativamente aos alunos.
- 4) Ter um plano de aula relativamente bem definido evitando “tempos mortos”, já que estes potenciam os comportamentos desajustados.

5) Procurar que os alunos mantenham níveis de atenção adequados, pois um aluno desatento é, muitas vezes, um aluno perturbador do normal funcionamento da aula.

6) Proporcionar um bom clima emocional. Neste campo, é importante que o professor apresente:

- congruência: é igual a si próprio;
- compreensão empática: consegue pôr-se no lugar do outro;
- consideração (incondicional): manifesta apreço pelo aluno (que não deve estar dependente deste ter bons ou maus resultados escolares);
- capacidade de confrontar: faz respeitar os seus direitos, não deixando “passar em branco” os comportamentos negativos do aluno.

Problemas de comportamento: possíveis causas

1) Fatores de imaturidade

2) Fatores temperamentais

- Fatores inatos (há crianças mais “difíceis” de lidar do que outras).

3) Fatores biológicos

- autismo, hiperatividade, ...

4) Fatores psicodinâmicos

- Ego, superego (“consciência moral”) e ID (traduz o “efeito do impulso”, o que gostaríamos de fazer se não houvesse regras).

5) Fatores ecológicos

- O comportamento é problemático (ou não) consoante o contexto onde é exibido; por exemplo, um empurrão no intervalo pode ser desculpável mas dentro da sala de aula já não o será.

6) Fatores de aprendizagem

- de acordo com o modelo comportamental **a criança aprende** a comportar-se (bem ou mal) por:

*imitação (aprende com os modelos que vai tendo ao longo do tempo)

*reforço (por ex., a criança é recompensada quando faz algo de bom)

7) Para além destes fatores, há outros de ordem familiar (demissão da família na educação dos filhos, desvalorização da escola, dificuldades em

gerir o quotidiano, problemas com drogas, etc.), escolar (currículos por vezes pouco ajustados, organização deficiente da sala de aula, etc.) e social que podem contribuir para o aparecimento dos problemas de comportamento.

No contexto educativo, mais do que procurar as causas dos problemas de comportamento... Pretende-se agir sobre eles de modo a alterá-los!

Plano de intervenção (para modificar comportamentos)

- 1 – Identificação dos comportamentos a alterar
- 2 – Observação, registo e quantificação dos comportamentos
 - Após análise desses registos podemos obter um padrão de comportamento/uma linha base.
- 3 – Preparação da intervenção
- 4 – Intervenção
 - colocar em prática medidas que irão, eventualmente, levar à mudança de comportamento.
- 5 – Reavaliação da situação (repetir o 2)
- 6 – Tomada de decisão
 - o comportamento alterou-se e o problema ficou resolvido (termina a intervenção)
 - o problema mantém-se (volta-se ao ponto 3 e reformula-se a intervenção)

Intervenção... conceitos subjacentes

A) *Timing* de actuação do professor (“na hora certa”)

B) Fornecer alternativas ao comportamento desajustado

- pretende-se diminuir o comportamento desajustado e, simultaneamente, aumentar um comportamento ajustado alternativo.

Ex: Diminuir o tempo em que o aluno está levantado na aula e, consequentemente, aumentar o tempo em que está sentado.

C) Processos básicos da aprendizagem comportamental:

- Reforço positivo (o professor faz algo que é sentido como positivo pelo aluno; é sentido como recompensa)
- Punição (o professor faz algo que é sentido como negativo pelo aluno; é sentido como castigo)
- Extinção (o aluno sente que o seu comportamento é ignorado e indiferente, o que poderá levar a que deixe de o exhibir)
- Reforço negativo (o aluno tem determinado comportamento para evitar algo desagradável. Ex: vai à aula para não ter a penalização da falta e não com o intuito de aprender)

Se aceitarmos, de acordo com o modelo comportamental, que os maus comportamentos foram aprendidos, então... Podemos ensinar os comportamentos adequados!

Intervenção: algumas estratégias de mudança

A) Reforço social (dar ao aluno uma resposta positiva, socialmente significativa)

- Sempre que possível, ignorar o comportamento desadequado (esperando que o aluno ao sentir a indiferença, extinga o comportamento).

- O reforço deve seguir-se logo após o comportamento.

- Reforçar positivamente as tentativas do aluno para se aproximar do comportamento desejado.

- O reforço deve ser individual (um aluno pode gostar de coisas diferentes dos seus colegas).

- O reforço deve ser sistemático e frequente no início da intervenção (para se tentar chegar mais rapidamente ao “bom comportamento”) e tornar-se mais espaçado ao longo do tempo.

B) Gestão de contingências

- Há uma tarefa que o aluno gosta menos mas que realiza para ter oportunidade de realizar outra tarefa de que gosta mais. EX: Fazer o trabalho de Matemática para a seguir poder jogar no computador.

- A tarefa “menos agradável” para o aluno deverá ser exequível num espaço razoável de tempo, para que ele não desmotive à partida e desista!

C) Contratos comportamentais

- Contrato por escrito, com algum formalismo, assinado pelo professor e pelo aluno, onde são definidas algumas regras e consequências do respetivo cumprimento.

- Deve ser feito pela positiva, recompensando uma tarefa realizada adequadamente.

D) Sistema de créditos

- O aluno vai amealhando “créditos” para chegar a um objectivo que serve de moeda de troca.

- Estabelece-se, à partida, o n.º de créditos necessários para o prémio X (por ex: 50 créditos podem ser trocados por uma bola).

- O comportamento que queremos que o aluno exiba deve fazer parte da “negociação” .

- Estabelece-se um momento específico para a troca dos créditos pelos “prémios” (reforçadores positivos), por exemplo, no fim da semana.

- Deve criar-se probabilidades de êxito no início, para motivar o aluno.

E) Ensino positivo

- criação de uma relação favorável entre professor e aluno, o que facilita o sucesso.

F) Autogestão

- o próprio aluno tenta gerir adequadamente os seus comportamentos, fomentando-se, assim, a sua autonomia.

Anexo 12- Análise de conteúdo das entrevistas aos professores

Análise de conteúdo relativa à pergunta: “O que considera serem *problemas de comportamento*, nomeadamente, na sala de aula?”

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	FREQUÊNCIA	UNIDADES DE REGISTO
Conceção dos professores relativamente aos PC	Quebra de regras estipuladas	Todos os professores referem que os problemas de comportamento se relacionam com o não cumprimento de regras estabelecidas	10	<p>“São comportamentos que fogem ao que está combinado nas regras de funcionamento da aula, por exemplo, falar fora da vez ou levantar-se sem autorização”</p> <p>“São atitudes que perturbam o funcionamento da aula; o aluno não cumpre as regras: por exemplo, falar sem o professor dar autorização”</p> <p>”O aluno, apesar de saber o que tem de fazer, não faz o que deve na aula: por exemplo, trata mal os colegas ou o professor”.</p> <p>“São atitudes desajustas ao contexto; por exemplo, estar sempre a falar com colegas ou estragar o material escolar”</p> <p>“Quando o aluno não deixa a aula decorrer normalmente, de acordo com as regras da escola e da aula; o mais frequente são as conversas constantes com os colegas e as piadinhas para o ar!”</p> <p>“As regras são para ser cumpridas; quando o aluno não as cumpre é porque tem problemas de comportamento. Na sala de aula há sempre alunos que os evidenciam, por exemplo, levantam-se sem permissão e interrompem a aula com assuntos disparatados”.</p> <p>“No início do ano estabelecemos as regras de funcionamento da aula, por isso, elas devem ser cumpridas, mas por vezes não o são pelos alunos que têm problemas de comportamento; esses problemas dificultam a aula e perturbam os colegas... é o falar constante, o levantar sem autorização...”</p> <p>“São comportamentos que, num dado ambiente, estão desenquadrados, pois fogem ao que deviam ser. Na aula, por exemplo, pode ser o entrar na sala em alvoroço”</p> <p>“Os comportamentos são problemáticos se fugirem ao que se espera; por exemplo, não é aceitável um aluno estar ao telemóvel na sala de aula!”</p> <p>“São atitudes que não são próprias em determinado contexto; por exemplo, recusar fazer uma tarefa que o professor está a pedir para ser feita”.</p>

Análise de conteúdo relativa à pergunta: “O que poderá causar esses *problemas de comportamento*?”

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	FREQUÊNCIA	UNIDADES DE REGISTO
Opinião dos professores relativamente às causas dos PC	Causas pessoais	Falta de motivação ou o temperamento do aluno	2	<p>“Um aluno desmotivado é um aluno insatisfeito com a escola, logo, terá tendência a mostrar problemas de comportamento. Às vezes basta haver um pior e a turma vai atrás...”</p> <p>“Há crianças que parece que já nascem com o “diabo no corpo”... por muito que tentemos ajudar, têm um feitiozinho que acabam por dar sempre problemas!”</p>
	Causas familiares	Falta de autoridade dos pais e os problemas do quotidiano da família	2	<p>“Em casa é que está a base da educação... quando falha aí o resto vai por arrasto”</p> <p>“Com a crise instalada os pais têm mais em que pensar e acabam por descuidar a educação dos filhos... depois na escola é o que se vê...”</p>
	Causas devidas à escola	Currículos desajustados	1	<p>“Se os alunos considerarem o que aprendem interessante e útil, acabam por estar mais concentrados nas tarefas e dão menos problemas. Infelizmente, com matérias pouco atrativas, o inverso acaba por acontecer.”</p>

Análise de conteúdo relativa à pergunta: “Enquanto professor, como pode a gestão que faz da sala de aula influenciar o aparecimento (ou não) de problemas de comportamento?”

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	FREQUÊNCIA	UNIDADES DE REGISTO
Influência da gestão da sala de aula nos PC, segundo os professores	Inexistência de influência da gestão da sala de aula nos PC	Forma como se organiza a aula não interfere no aparecimento dos PC	1	“Não me parece que tenha influência pois organizo a aula da mesma forma para as várias turmas e numas não tenho PC e noutras tenho.”
	Existência de influência da gestão da sala de aula nos PC	Forma como se organiza a aula (estabelecimento claro de regras e rotinas, posse de um plano de aula, bom ambiente com os alunos) pode interferir no aparecimento dos PC	9	<p>“Antes de mais, tento ter um bom relacionamento com os alunos... se eles <i>estiverem comigo</i>, é mais fácil e agradável para todos; também procuro ter a aula pensada para não haver grandes <i>tempos mortos</i>...”</p> <p>“Gosto de esclarecer bem as regras da aula logo na primeira aula... às vezes os alunos ficam a pensar que sou um <i>papão</i>, mas, normalmente acabamos por nos dar bastante bem... Também tento tê-los ocupados, pois assim não têm tempo para o disparate”</p> <p>“Há dois factores que para mim são essenciais: regras claras desde início e criar rotinas de acordo com essas regras...”</p> <p>“Procuro ter um ambiente afável com os alunos...”</p> <p>“Gosto de levar a aula bem preparada... uma aula com tempos mortos dá azo a problemas...”</p> <p>“Ter os alunos sempre com algo para fazer parece-me uma boa estratégia para evitar que se distraiam, evitando assim os PC”</p> <p>“Bom ambiente e muito trabalho são boas regras para evitar os PC... é pena que nem sempre se consiga!”</p> <p>“Por norma, logo na primeira aula definimos as regras... e até as afixamos na sala; é verdade que nem sempre são cumpridas... mas mesmo assim, penso que ajuda”</p> <p>“Procuro ter rotinas que evitem os PC... eles já sabem, quando se estão a portar mal é que de mim não levam nada!”</p>

Mestrado em Educação Especial

Análise de conteúdo relativa à pergunta: “Se houver, durante uma aula, um aluno com comportamentos perturbadores, como costuma agir?”

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	FREQUÊNCIA	UNIDADES DE REGISTO
Atuação dos professores na presença de PC	Punição	Todos os professores referem que se um aluno mostra PC e não altera a atitude deverá ter uma punição	10	<p>“Se for uma situação pontual costumo chamá-lo à atenção... se ele continuar vai para a biblioteca com uma tarefa e vem no fim da aula entregar-ma”.</p> <p>“Se depois de o avisar ele persistir tem participação disciplinar e sai da sala (normalmente com uma ficha para fazer na biblioteca)”</p> <p>“Quando o PC faz com que a aula não consiga correr normalmente vai para a rua, ou melhor, vai com uma tarefa para a biblioteca e tem participação disciplinar”</p> <p>“Por vezes, na própria aula fica e castigo, por exemplo, fica sentado a ver os outros a jogarem; outras vezes mando-o sair por uns minutos, para “esfriar a cabeça” e depois voltar... se não resultar sai mesmo da aula e tem falta”.</p> <p>“Evito mandá-lo para a rua e vou avisando para o aluno parar - mas se tiver mesmo de ser também o faço e marco-lhe falta; outras vezes fica de castigo no intervalo e sai mais tarde (é claro que acabo também por ser castigada, porque tenho de lá ficar com ele...)”</p> <p>“Começo por adverti-lo, se ele não parar e não me deixar dar aula tem de sair – por norma para a biblioteca, com um trabalho que lhe destino. Se ele me trouxer tudo bem feito no final, já não lhe marco a falta, se ele não fizer o trabalho tem falta disciplinar.”</p> <p>“Primeiro há a advertência, depois a “ameaça” – por exemplo, se não paras ficas de castigo no intervalo – se não resultar sai com um funcionário e vai fazer um trabalho fora da sala; no fim participo sempre ao DT (Diretor de Turma) o que aconteceu”.</p> <p>“Tento sempre levá-los a bem mas por vezes é impossível; nesses casos se eles não pararem acabam por sair e têm participação ao DT”</p> <p>“Não posso prejudicar a turma por causa de um ou dois elementos. Eles já sabem que comigo começam a portar-se mal e vão para a biblioteca... reconheço que é passar a <i>batata quente</i> a quem lá está, mas por vezes também sou eu que faço esse serviço e... tem e ser!”</p> <p>“Costumo dar sempre uma segunda oportunidade: mando-o parar e tenho uma conversa com ele; às vezes resulta; caso contrário e, em último recurso, acabo por mandá-lo com algo para fazer para a biblioteca e fazer participação ao DT.”</p>

Análise de conteúdo relativa à pergunta: “Que estratégias poderão ser implementadas para atenuar os problemas de comportamento evidenciados por um aluno?”

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	FREQUÊNCIA	UNIDADES DE REGISTO
Estratégias de mudança comportamental – prática dos professores	Reforço social	Dar ao aluno uma resposta socialmente positiva ajuda a evitar PC	6	<p>“Normalmente alunos com PC têm uma baixa auto-estima; por isso tento elogiá-lo perante a turma quando faz algo bem feito e isso costuma ajudar”.</p> <p>“Costumo valorizá-lo quando se porta bem... às vezes dou-lhe uma tarefa de responsabilidade (por exemplo, fica a vigiar a turma se eu tiver de me ausentar por alguns instantes) e ele fica todo <i>inchado!</i>”</p> <p>“Quando vejo que ele se está a esforçar por melhorar dou-lhe um elogio em voz alta ou, simplesmente, passo ao pé dele e faço-lhe um sinal positivo, por exemplo, pisco-lhe o olho... ele já sabe que está no bom caminho”.</p> <p>“Todos gostamos de nos sentir valorizados e alunos com PC ainda mais; por isso quando ele tem atitudes corretas gosto de o salientar... e pouco a pouco as coisas acabam por ir melhorando”.</p> <p>“Quando ele se porta mal ralho, mas quando ele se porta bem acho que também o devo elogiar por isso; o aluno fica todo contente e as coisas correm melhor! É preciso paciência mas, por vezes, nem sempre a temos, infelizmente!”</p> <p>“Gosto de valorizar os pequenos esforços para melhorar, mesmo que ainda não se esteja no ponto certo! Um elogio perante os colegas ou dar-lhe a ele uma tarefa desejada por todos são estratégias que ajudam a diminuir os PC, pois o aluno começa a <i>ficar mais do nosso lado</i>”</p>
	Gestão de contingências	Condiccionando a realização de uma tarefa agradável para o aluno à realização de outra menos agradável, consegue-se diminuir os PC	2	<p>“Quando já conheço o aluno costumo ter uma <i>carta na manga</i>... por exemplo, tenho um aluno – problemático - que gosta de fazer <i>sopa de letras</i>. Costumo arranjar umas fichas com <i>sopas de letras</i> sobre a matéria e, nos dias difíceis, negoceio com ele: fazes o trabalho X rapidamente e a seguir fazes a ficha <i>sopa de letras</i>. Muitas vezes resulta.”</p> <p>“Comigo é assim, fazes o que tens a fazer e depois deixo-te fazer uma coisa de que gostes (desde que enquadrado numa sala de aula). Por exemplo, há um que gosta de passar a aula a desenhar: se ele se despachar a fazer a tarefa que eu mandei não me importo que, até os outros acabarem, ele esteja a desenhar.”</p>
	Ensino positivo	Uma relação favorável com o aluno ajuda a atenuar os PC	2	<p>“Quando tenho um aluno com PC costumo falar com ele, a bem, e fazê-lo ver que se está a prejudicar e à turma; tento <i>puxá-lo para o meu lado</i>, para que ele se sinta bem comigo e, por conseguinte, na minha aula. É preciso dar-lhes um pouco de atenção personalizada e tornar o ambiente de aprendizagem apelativo.”</p> <p>“Gosto de ser simpática e próxima dos meus alunos (embora com regras, claro!); penso que num ambiente onde não há tensão os alunos ficam mais inibidos de se portar mal... lá devem pensar, <i>esta até é porreira, por isso não vamos chatear</i>... A verdade é que não me tenho dado mal com esta forma de estar com eles”</p>

Análise de conteúdo relativa à pergunta: “Sente que sozinho consegue resolver os problemas de comportamento evidenciados pelos seus alunos ou gostaria de ter ajuda nesse processo?”

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	FREQUÊNCIA	UNIDADES DE REGISTO
Recetividade dos professores relativamente a eventual ajuda na resolução dos PC	Falta de recetividade para receber ajuda	Sozinhos conseguem resolver os PC das suas turmas	2	<p>“À partida, penso que não será necessária qualquer ajuda; quando surgem problemas costumo resolvê-los sozinho, na turma”.</p> <p>“Tenho já algum traquejo nestas coisas e, por norma, não há grandes PC nas minhas aulas... como já disse há pouco, é preciso fazê-los interiorizar as regras; quando isso está conseguido, os PC não se costumam evidenciar”.</p>
	Recetividade para receber ajuda	Com ajuda a resolver os PC das turmas será mais fácil atenuá-los	8	<p>“Se as estratégias que eu vou utilizando não derem o efeito desejado, a ajuda é bem-vinda; às vezes pode ser a intervenção do Diretor, outras vezes é o diálogo com outros colegas que dão ideias diferentes... o que interessa é melhorar o ambiente da aula”.</p> <p>“Muitas vezes peço opinião a outros professores do aluno sobre a melhor forma de agir com ele; boas ideias são sempre precisas!”</p> <p>“Nestas situações, por vezes peço ajuda à psicóloga da escola para falar com o aluno e claro, eu própria falo com ele no sentido de o chamar à razão!”</p> <p>“Tenho consciência que, por vezes, é mais fácil partilhar as nossas dificuldades... a ajuda acaba por aparecer”.</p> <p>“Muitas vezes peço ajuda à própria turma para, em conjunto, tentarmos ajudar o colega com PC; outras vezes falo com outros professores com quem ele tem atitudes semelhantes para termos estratégias de atuação parecidas e criar nele rotinas de acordo com as regras da escola”.</p> <p>“Nem sempre é fácil admitirmos que as coisas não correm bem na nossa aula...Mas, se realmente sentir necessidade, acabo por pedir ajuda, normalmente à psicóloga”.</p> <p>“Tudo o que for para o bem da turma é de aproveitar!”</p> <p>“Às vezes sinto-me tão agastada com certos alunos que toda a ajuda é uma mais valia... sinceramente, às vezes, não sei o que fazer e a solução acaba por ser mandar o aluno para a rua... tenho consciência que não é a solução ideal, mas chega a um ponto que é o caminho possível...”</p>

Análise de conteúdo relativa à pergunta: “Relativamente à turma do 8º D, como a caracterizaria em termos de comportamento (referindo, caso existam, os elementos que considera mais perturbadores)?”

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	FREQUÊNCIA	UNIDADES DE REGISTO
Perceção dos professores relativamente ao comportamento da turma onde se insere o aluno TR	Inexistência de problemas de comportamento	A turma do 8º D apresenta um bom comportamento	2	<p>“É claro que uma vez por outra posso ter de mandar calar este ou aquele aluno, mas são situações residuais, por isso não posso dizer que haja PC nessa turma”.</p> <p>“É uma turma que, comigo (sei que não é assim em todas as aulas), até é sossegadinha...”</p>
	Existência de problemas de comportamento	Na turma do 8ºD existem comportamentos perturbadores por parte dos alunos	8	<p>“Não tem PC que podemos dizer muito graves... mas é uma turma no geral um pouco agitada e há alunos que contribuem mais que outros para isso; por exemplo o TR e o L”.</p> <p>“Não há casos de agressões... mas muitas vezes tenho de me aborrecer... é preciso chamá-los à atenção, mandá-los trabalhar... sobretudo à J, ao M e ao TR”</p> <p>“Há alguns PC, embora nada tenha a ver com casos que às vezes se vêem nas notícias... parece-me mais aquela irreverência da adolescência: o quererem armar-se em engraçadinhos, a pouco vontade de trabalhar... Se alguém se destaca? Talvez a J e o TR”.</p> <p>“Gostava que não os houvesse (PC), mas hoje em dia é difícil haver uma turma que não os tenha. Mais perturbadores são o L e a J, embora haja outros que também <i>ajudam à festa</i>”.</p> <p>“É uma turma um pouco cansativa, pois temos de interromper várias vezes a aula para adverti-los, sobretudo ao TR e ao M; se os mando para a biblioteca as coisas acabam por calmar, por isso é uma estratégia que às vezes utilizo”.</p> <p>“Tem alguns PC: falam fora de vez, <i>atiram bocas para o ar</i>, são preguiçosos... nada muitíssimo grave, mas que perturba o normal decorrer da aula; os piores acabam por ser a J e o TR”.</p> <p>“Globalmente é uma turma com comportamento <i>satisfatoriozinho</i>, embora haja alguns PC.... A J, o M, o TR... são alunos que gostam de <i>esticar a corda</i>...”</p> <p>“É uma turma que de dá inquietações, sem dúvida... gostam muito de falar e andar levantados sem autorização, sobretudo dois ou três, o L, a J e o TR são dos que me dão mais problemas”.</p>

Anexo 13 – Testemunhos finais de professores e alunos

Testemunhos dos professores, retirados das conversas informais tidas após a intervenção

“ De facto, a diferença é notória. Devo confessar que estava um pouco céptica relativamente aos resultados, pois nunca pensei que um *simples papel* (a grelha diária preenchida ao final das aulas) – aliada, é certo, a outras estratégias - pudesse ter este efeito. Digo-lhe, se pudesse adivinhar este desfecho, eu mesma já teria implementado isto com o aluno!”.

“Estes resultados são a prova de que há sempre um caminho para chegarmos a bom porto... a verdade é que nos habituamos a agir de determinada forma face aos PC (muitas vezes, ralhando e mandando para fora da sala) e não nos lembramos de que há outras opções bem melhores...”

“Este vai ser um caso que me servirá de exemplo para outras situações... de facto, com pouco trabalho extra podemos fazer diferente e melhor... com as estratégias adequadas melhoramos não só a nossa aula (mas isso conseguia-se mandando o aluno para a rua) mas, sobretudo, a forma de agir – e até, de ser – do aluno”

“Foi uma agradável surpresa... a estratégia do sistema de créditos foi mesmo importante para o aluno... ele nunca se esquecia de trazer a *folhinha* no final da aula para ser preenchida. Aquilo tinha realmente significado para ele. Foi uma boa experiência, tanto pelos resultados obtidos para o aluno como para o meu próprio trabalho nas aulas, que se tornou mais fácil. Aliás, estou a pensar que quando voltar a ter alunos assim, eu mesma implementarei esse sistema (este ano estive para fazê-lo com a J, que também dá problemas, mas acabei por não avançar... mas se voltar a precisar, já tenho as dicas do que se passou este ano e acho que não custa nada tentar). Também foi importante a acção de reflexão em que participámos porque nos fez recordar muitas coisas que, apesar de já as termos ouvido, estariam esquecidas... coisas que nos fizeram refletir e ver *que há vários caminhos para chegar a Roma!*”.

“Não tive uma intervenção muito direta no projeto, no entanto, penso que a sessão em que o conselho de turma esteve presente foi de grande importância... não só para aferirmos modos de atuação, mas também porque nos fez refletir sobre as nossas práticas. Parece-me que algumas

dicas ali referidas foram mesmo postas em prática, o que terá ajudado para uma diminuição os PC da turma – e claro, do TR.”

“Mesmo não tendo participado no sistema de créditos, vi que o aluno andava entusiasmado com aquilo... por várias vezes falei com ele e disse-me que já andava a portar-se melhor... é verdade que mesmo nas minhas aulas notei alguma diferença: andava mais atinado e menos conversador.”

“Acho que houve aqui um certo *contágio de bom comportamento*; a partir de certa altura comecei a notar o TR mais calmo e a obedecer mais ao que lhe era pedido, mesmo que na minha aula eu não preenchesse a grelha de comportamento. Mas, a verdade, é que se ele se portou melhor nas aulas com maior intervenção no projeto, acabou por mudar um pouco a atitude, também, nas minhas. Eu também tentei alterar uma coisita aqui, outra ali, depois daqueles momentos de reflexão, em que estivemos juntos, com os outros professores... parece que não era só o aluno que precisava de mudar!!!”

“A ação de reflexão acabou por ser importantes para quem não participou tão ativamente neste projeto de investigação, como foi o meu caso, já que foi o ponto de partida para alguma introspeção e análise da nossa própria forma de lidar com os alunos; a partilha de experiências que ali se verificou *espicou-me* para mudar um ou outro aspeto que não estavam tão bem... se os meus colegas fizeram o mesmo, teremos contribuído, mesmo que mais indiretamente, para melhorar o ambiente de aprendizagem da turma e isso é bem ilustrado com a mudança de comportamento do TR.”

“Na minha aula o TR nunca deu grandes problemas... mas fico satisfeito de saber que mudou para atitudes mais corretas noutras aulas... Como sempre defendi, o que é preciso são regras; se todos exigirmos o seu cumprimento (e para isso, a ação em que estivemos pode ter sido importante), as coisas acabam por correr dentro do que queremos”.

“Comecei a conseguir lidar melhor com o TR a partir de certa altura... talvez lá para meados do segundo período... apesar de ele nunca ter sido particularmente indisciplinado nas minhas aulas, parece-me que andou mais certinho, o que me facilitou o trabalho enquanto docente. Na realidade, julgo que a atitude dos professores também possa ter mudado um pouco, valorizando-o um pouco mais e pondo em prática algumas ideias que saíram da sessão que tivemos no início do segundo período.

Nem sempre há *disponibilidade mental* para pararmos e refletirmos sobre estas questões dos PC e aqueles momentos proporcionaram-nos isso e fizeram-nos recordar que podemos sempre fazer melhor”.

Testemunhos dos alunos, retirados das conversas informais tidas após a intervenção

“As aulas agora estão mais sossegadas e os professores já não precisam de ralhar tanto connosco”

“ Os professores ficaram mais exigentes connosco... já não nos deixam fazer certas coisas que alguns faziam... mas isso até é bom, porque assim aprendemos melhor, porque a aula está mais calma”.

“Eu gostei muito de poder ajudar o TR nas aulas; sempre que via que ele estava a abusar fazia-lhe um sinal para ele parar e ele acabava por me fazer a vontade; acho que ele agora se porta muito melhor”.

“Acho que as coisas estão melhores na aula... não há tanta conversa entre nós nas aulas como no início do ano, mas os professores também têm estado mais *em cima* de nós...”

Testemunho do aluno TR, retirado da conversa informal tida após a intervenção

“ Acho que me porto melhor e que consegui ajudar a *stôra* no seu trabalho... Já não fui mais para a rua e os professores não ralham tanto comigo (bem, às vezes ainda é preciso chamarem-me à atenção... mas é raro); noutro dia o diretor de turma até me disse que como eu era simpático com as pessoas podia ir para o ano para o curso de vendas que vai abrir na escola. Se eu passar (e acho que sim, porque só no primeiro período é que tive piores notas e pior comportamento – parece que as matérias agora eram mais fáceis do que no princípio ou eu percebi melhor...) para o ano quero ir para esse curso para depois poder ir estagiar na *Sport Zone*, ou noutra loja de desporto, que é uma coisa que acho que vou gostar... Como gostava de para a próxima época ir treinar para a Académica, assim já posso comprar umas chuteiras com desconto! (risos)”

Anexo 14 – Estratégias de mudança comportamental: sugestões de atuação

Lopes e Rutherford (2001: 81-125) apresentam algumas sugestões para levar à mudança comportamental, que passamos a resumir:

1) **Reforço social:** consiste em dar ao aluno uma resposta positiva, socialmente significativa. Para uma maior eficácia deste método, aconselha-se: sempre que possível, ignorar o comportamento desadequado (esperando que o aluno ao sentir a indiferença, extinga o comportamento); o reforço deve seguir-se logo após o comportamento; reforçar positivamente as tentativas do aluno para se aproximar do comportamento desejado; o reforço deve ser individual (um aluno pode gostar de coisas diferentes dos seus colegas); o reforço deve ser sistemático e frequente no início da intervenção (para se tentar chegar mais rapidamente ao “bom comportamento”) e tornar-se mais espaçado ao longo do tempo; a relação professor-aluno deve ser encarada de modo cada vez mais positivo por ambos.

2) **Gestão de contingências:** esta técnica pode, muito simplesmente, ser resumida na frase “o aluno faz o que o professor pede e este deixa-o fazer aquilo que ele gosta”, ou seja, há uma tarefa que o aluno gosta menos (comportamento de baixa probabilidade - CBP) mas que realiza para ter oportunidade de realizar outra tarefa de que gosta mais (comportamento de alta probabilidade - CAP). Por exemplo, um aluno faz o trabalho da disciplina X (que não aprecia) para a seguir poder jogar no computador (atividade que lhe agrada). Salienta-se que a tarefa “menos agradável” (CBP) para o aluno deverá ser exequível num espaço razoável de tempo, para que ele não desmotive à partida e desista!

Na implementação desta técnica pode acordar-se com o aluno qual o CAP a ter lugar, uma vez que esta negociação estimula a assunção

por parte daquele da sua quota-parte de responsabilidade no processo, levando-o a empenhar-se no seu êxito.

3) **Contratos comportamentais:** no contexto educativo, são acordos entre professor e aluno onde cada um, em consonância com o outro, estipula e aceita as suas responsabilidades; devem ser feitos por escrito, com algum formalismo, assinados por ambos, onde são definidos os comportamentos a exibir pelo discente (logo, deve ser feito pela positiva¹⁷) e consequências do respetivo cumprimento (eventuais recompensas, da responsabilidade do docente). Pretende-se, pois, a moldagem de comportamentos, através da utilização de reforços positivos, apelando à correta realização de tarefas (e não à obediência a uma pessoa, já que, na ausência desta, o comportamento poder-se-ia extinguir rapidamente).

4) **Sistema de créditos:** este sistema é uma forma de reforçar o bom comportamento do aluno. Os créditos são uma espécie de pontuação (que pode ser traduzida, em termos materiais, num selo, numa *bolinha verde* de cartão, numa estrelinha de papel, ...) que o aluno vai amalhando para chegar a um objetivo que serve de moeda de troca (isto é, um reforço – objeto, privilégio ou usufruto – pelo qual os créditos serão trocados quando se atingir o nível contratado de ocorrências do comportamento ajustado).

¹⁷ É possível utilizar contratos prevendo a utilização de reforços negativos, ou seja, se o aluno fizer o que está estipulado o professor deixa de fazer alguma coisa que o discente não gostava (ex: se o aluno fizer os trabalhos de casa, o professor deixa de implicar com ele). Contudo, é preferível formular as questões em termos positivos (ex: se o aluno fizer o trabalho de casa, pode sair 10 minutos mais cedo para o recreio), já que isso promove claramente a relação professor-aluno (Lopes e Rutherford (2001:97-98).

Deve estabelecer-se, à partida, o número de créditos necessários para o prémio X (ex: 50 créditos podem ser trocados por uma bola), e, obviamente, o comportamento que queremos que o aluno exiba deve fazer parte da “negociação”. Deve, também, combinar-se um momento específico para a troca dos créditos pelos “prémios” (reforçadores positivos¹⁸), por exemplo, no fim da semana. Deve, igualmente, criar-se probabilidades de êxito no início, para motivar o aluno.

Ao aplicar-se esta técnica, estamos, por um lado, a utilizar uma escala de reforço contínuo quando, na própria aula, reforçamos o bom comportamento do aluno (dando-lhe os créditos respetivos); por outro lado, ao entregarmos o “prémio” apenas quando X número de créditos está amealhado, estamos a utilizar uma escala de reforço intermitente, o que promove uma maior resistência à extinção do comportamento ajustado (quando os reforços forem retirados).

5) **Ensino positivo:** este método prende-se com a atitude geral do professor face aos alunos, levando à criação de uma relação favorável entre ambos. A ênfase é, aqui, colocada nos antecedentes do comportamento desajustado, aos quais o professor deve estar atento, no sentido de neutralizá-los, sendo inúmeras as circunstâncias onde pode intervir: disposição das carteiras na sala; lugar onde o aluno se senta; disposição dos alunos na sala; introdução de momentos de pausa em tarefas rotineiras, para evitar o cansaço e a dispersão; mandar fazer um recado a um aluno se pressente que ele está prestes a “desviar-se” das

¹⁸ Os reforçadores podem ser reforçadores materiais – como um brinquedo ou um chocolate – ou reforçadores sociais – como um sorriso ou um elogio. (Lopes e Rutherford, 2001), devendo, se possível, recorrer-se mais aos segundos do que aos primeiros.

regras; saudar com simpatia um aluno que chega à aula com “má cara”; entre muitas outras situações que ocorrem no cotidiano escolar.

O ensino positivo constitui-se, assim, de acordo com Lopes e Rutherford, (2001: 114) como uma forma “eficaz, segura e duradoura de elevar o rendimento acadêmico dos alunos e de desenvolver uma *prevenção primária* face à possível emergência de comportamentos perturbadores”.

6) **Autogestão:** neste processo, aluno envolve-se na regulação do seu próprio comportamento, pronunciando-se sobre aquilo que lhe diz diretamente respeito, o que poderá ser fonte de motivação para a sua modificação comportamental. Por outro lado, ao conseguir ter um maior controlo sobre a sua vida, assume também uma maior responsabilidade pelos seus atos, fomentando-se portanto, a sua autonomia.

Para a implementação deste método, o professor deve, antes de mais, (1) definir os comportamentos que, realmente, pretende que o aluno exiba, (2) estabelecer para si mesmo até onde pretende dar liberdade de escolha ao discente e (3) dar-lhe a conhecer as expectativas que tem acerca dele. Posteriormente, deve orientá-lo na seleção de estratégias visando a sua autogestão comportamental, como a autocontagem de comportamentos (o aluno vai registando, ao longo da aula, as vezes que exhibe a atitude indesejada, apercebendo-se das ocasiões que, efetivamente a exhibe, o que, por si só, pode ser fator de dissuasão) ou a auto-especificação do objetivo a alcançar (o aluno estabelece os seus próprios objetivos comportamentais, podendo incluir metas intermédias, de modo a que a sua concretização se torne mais exequível e, por conseguinte, mais motivadora).